

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADELINA MALVINA BARBOSA NUNES

A BRANQUITUDE E O ENSINO SUPERIOR:
Reflexos e desafios na docência

MARIANA
2020

ADELINA MALVINA BARBOSA NUNES

A BRANQUITUDE E O ENSINO SUPERIOR:

Reflexos e desafios na docência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desigualdades, diversidade, diferenças e práticas educativas inclusivas

Orientação: Prof.^a Dr.^a Margareth Diniz

MARIANA
2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

N972a Nunes, Adelina Malvina Barbosa.

A branquitude e o ensino superior [manuscrito]: reflexos e desafios na docência. / Adelina Malvina Barbosa Nunes. - 2020.
193 f.: il.: color., gráf., tab., mapa.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Diniz.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Eugenia. 2. Sistema de cotas. 3. Subjetividade. 4. Antirracismo. 5. Ensino superior. I. Diniz, Margareth. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.014.53(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assuncao Costa - SIAPE: 1.894.964



Adelina Malvina Barbosa Nunes

A branquitude e o ensino superior: reflexos e desafios na docência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 01 de abril de 2020.

Margareth Diniz
Profa. Dra. Margareth Diniz (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Participação por videoconferência
Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Participação por videoconferência
Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Aos que vieram antes de mim e abriram caminhos para construção de uma universidade mais inclusiva à população negra, aos povos tradicionais, aos pobres e às suas pesquisas insurgentes.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, por esta oportunidade de realização de estudo em minha área de pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Margareth Diniz, pelo acolhimento como sua orientanda, por acreditar em mim e no desenvolvimento desta pesquisa. Pela generosidade em considerar as divergências e fazê-las potencializadas nesse estudo, pela autonomia conferida. Pelos exemplos inspiradores como docente, no acolhimento das diferenças, no conhecimento, na habilidade de trabalhar na interdisciplinaridade. Pelos ensinamentos aprendidos na convivência, pelo otimismo crítico, pela dedicação na construção de uma educação mais inclusiva. Pela oportunidade de desenvolver vários trabalhos, sob sua orientação, em especial, a primeira oficina de subjetividade e racismo, no 13º Colóquio Internacional de Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais. Pela relação de amizade, pela compreensão e pelo carinho que construímos nesse tempo.

Ao Grupo de Pesquisa Caleidoscópio, nas pessoas das e dos participantes, ao longo desses dois anos. Espaço que se tornou importante meio de apreensão do universo acadêmico, de compartilhamento de pesquisas, de conhecimentos, mas também da experiência na produção de estudos a partir da margem, da literatura negra, das pessoas trans, das mulheres vítimas de violência, da diversidade sexual, das pessoas com deficiência, das comissões heteroidentificação racial e do conhecimento de novas metodologias como a netnografia.

Ao Grupo de Estudos Críticos da Branquitude, do Laboratório de Estudos de Gênero e História, da Universidade Federal de Santa Catarina, que acolheu minha demanda e me oportunizou a participação por meio de plataforma digital, e que se fez muito importante no acesso à bibliografia sobre branquitude, racismo e feminismo, nas trocas interdisciplinares e pessoais sobre esses temas.

Ao Prof. Dr. Marco Torres, pelo acolhimento do meu desejo de realizar o estágio docência, pela confiança na minha capacidade de fazê-lo, pelas orientações atentas e assertivas em todas as etapas que compreenderam esse processo, e pelo afeto.

Ao Prof. Dr. Marcus Vinicius Fonseca e ao Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, pelos ensinamentos em suas disciplinas, mas também nos corredores da universidade, no acolhimento de minhas angústias políticas diante das estruturas excludentes do sistema do ensino superior.

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), pela postura resistente política e epistêmica que vem mantendo na Universidade Federal de Ouro Preto há mais de uma década e por seu compromisso com ações com a comunidade da região.

Ao projeto de extensão “Literatura e jovens aprendizes: conhecendo as muitas tramas (de ontem e de hoje) que (re)constróem identidades”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cristina Carla Sacramento, e no qual colaboro com a Ms. Ana Carolina da Silva, a Prof.^a Ms. Áquila Bruno Miranda e Marina Tornelli de Almeida Cunha, e com as extencionistas que estão e passaram pelo projeto, Ágatha Danielli Liberato Ferreira, Ana Luiza Timóteo Alves, Lara Luiza Quintão, Marina Sampaio de Oliveira Silva, Rafaela Lemos e Tanielly Rosária Santos Silva. O encontro com o projeto e com as pessoas contribuiu para a manutenção do sentido da pesquisa, um processo educativo que valoriza as trocas de conhecimento científico e as trajetórias.

À Prof.^a Dr.^a Kassandra Muniz e à Prof.^a Dr.^a Shirley Miranda, por terem aceitado o convite para fazerem parte da banca examinadora deste trabalho, pela leitura atenta e minuciosa que resultou em apontamentos críticos na etapa de qualificação e que me possibilitou avançar meu olhar sobre o tema e o campo. Pela trajetória, pela produção e pelo trabalho que desenvolvem em suas respectivas áreas, é uma honra tê-las como membros das bancas de qualificação e de defesa desta pesquisa.

Às membras e aos membros da Comissão de Psicologia e Relações Étnico-Raciais (CRP/04), pois, mesmo diante das minhas ausências, nos mantivemos próximos, desenvolvemos trabalhos relevantes em conjunto, no ponto de vista científico e de mobilização social.

Ao Coletivo Negro Braima Mané, que, durante minha trajetória na UFOP, foi fonte de inspiração e acolhimento.

Às amizades que o programa me proporcionou fazer e que contribuíram diretamente com o meu processo de pesquisa, Isabella Perucci e Andrezza Rodrigues.

Agradeço às e aos docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, principalmente aos que contribuíram diretamente nas entrevistas, que dispuseram do seu tempo para contribuir com o meu processo de formação e de produção de conhecimento.

A minha equipe de trabalho do CAPSij de Mariana, pela compreensão com as demandas de ausência devido a pesquisa e relação de afeto estabelecida nesse curto tempo de convivência, se colocando disponíveis na escuta de meus anseios.

Às minhas irmãs, Angela e Aline, meus grandes exemplos de pessoas e professoras, por acreditarem, junto comigo, nas minhas escolhas e na minha capacidade de desenvolver meus projetos pessoais. E por, com meu pai, compreendem minhas ausências.

Às minhas sobrinhas, Luma e Fernandinha, pelo amor incondicional. Suas existências são “fermento” para o meu desejo de contribuir para a construção de um mundo onde caiba todo mundo.

Ao Vítor, meu esposo amado, companheiro de todas as horas, que não poupou esforços para tornar esse processo o mais tranquilo possível.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo identificar os reflexos da branquitude presentes na docência de ensino superior, e foi estabelecido, como campo de pesquisa, a Universidade Federal de Ouro Preto. Para tal, apresentamos, inicialmente, uma retrospectiva conceitual e antropológica do conceito de raça até o seu uso na atualidade como categoria social, e as características singulares que são decorrência do racismo na sociedade brasileira. Nos propusemos a evidenciar como as ideias eugenistas difundidas no país migraram do campo científico para as políticas de educação. Buscamos demonstrar, teoricamente, os limites de execução das políticas de ação afirmativa de impacto no âmbito do ensino superior federal (Lei nº. 10.639/2003, Lei nº. 12.711/2012 e Lei nº. 12.990/2014), conquistadas pelo Movimento Negro Brasileiro, diante das escolhas dos sujeitos agentes dessas políticas. Apresentamos algumas das contribuições da Psicologia e da Psicanálise brasileira, nos estudos sobre o tema das relações raciais e a psique, e uma análise racializada da subjetividade a partir da Abordagem Centrada na Pessoa. O perfil racial, majoritariamente branco, das e dos docentes do ensino superior emerge como um desafio na inclusão de um projeto antirracista para a educação, cenário que se faz presente também na UFOP. Os procedimentos metodológicos utilizados foram de caráter qualitativo, com coletas de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os apontamentos emergidos evidenciaram que o padrão normalizador de raça pode afetar a compreensão de si, das e dos docentes, bem como a forma com que percebem o outro, docente ou discente, e a docência. Percebemos que o reconhecimento de alguns privilégios, por vezes, é insuficiente para uma ação de inversão da ordem do racismo nesse espaço. Os reflexos da branquitude puderam ser identificados na organização da universidade, nas experiências vividas e/ou observadas na docência, e nas relações institucionais com os colegas docentes e/ou discentes.

Palavras-chave: Branquitude; Educação; Subjetividade; Ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation aims to identify the reflections of whiteness present in higher education teaching, and the Federal University of Ouro Preto was established as a research field. To this end, we present, initially, a conceptual and anthropological retrospective of the concept of race until its use today as a social category, and the unique characteristics that are a result of racism in Brazilian society. We set out to show how the eugenicist ideas spread in the country migrated from the scientific field to education policies. We seek to demonstrate, theoretically, the limits of execution of the affirmative action policies of impact within the scope of federal higher education (Law N. 10.639 / 2003, Law N. 12.711 / 2012 and Law N. 12.990/2014), achieved by the Black Brazilian Movement, in the face of the choices of the subjects who are agents of these policies. We present some of the contributions of Brazilian Psychology and Psychoanalysis in studies on the subject of race relations and the psyche, and a racialized analysis of subjectivity from the Person Centered Approach. The racial profile, mostly white, of and of higher education teachers emerges as a challenge in the inclusion of an anti-racist project for education, a scenario that is also present at UFOP. The methodological procedures used were of a qualitative nature, with data collections through semi-structured interviews. The notes that emerged showed that the normalizing pattern of race can affect the understanding of oneself, and of the teachers, as well as the way in which they perceive the other, teacher or student, and teaching. We realize that the recognition of some privileges is sometimes insufficient for an action to reverse the order of racism in that space. The reflections of whiteness could be identified in the organization of the university, in the experiences lived and observed in teaching, and in institutional relations with fellow professors and students.

Keywords: Whiteness; Education; Subjectivity; University education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Levantamento de publicações de pesquisas e artigos na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (2003 a 2014)	53
Figura 2 - Cartografia das pesquisas sobre branquitude nos PPGE	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Levantamento de estudos descritor branquitude	96
Gráfico 2 - Levantamento de estudos descritor branquitude	96
Gráfico 3 - PPGE por região do país	99
Gráfico 4 - Estudos de branquitude em PPGE	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo da trajetória do movimento negro na República	38
Quadro 2 - Fases da compreensão de sujeito em Psicologia	72
Quadro 3 - Fases do Humanismo	81
Quadro 4 - Estudos levantados no estado do conhecimento	111
Quadro 5 - Dossiê Temático “Branquitude” (<i>Revista da ABPN</i> , 2014)	115
Quadro 6 - Raça e gênero (%)	121
Quadro 7 - Raça, gênero feminino e década (%)	122
Quadro 8 - Raça, gênero masculino e década (%)	124
Quadro 9 - Raça e gênero feminino por unidade acadêmica	125
Quadro 10 - Raça e gênero masculino por unidade acadêmica	126
Quadro 11 - Seleção dos participantes	129
Quadro 12 - Síntese da autodeclaração, heteroidentificação e percepção de si	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP - Abordagem Centrada na Pessoa

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD - Centro de Educação Aberta e a Distância

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CGP - Coordenação de Gestão de Pessoas

CNE - Conselho Nacional de Educação

EDTM - Escola de Direito, Turismo e Museologia

EM - Escola de Minas

ENUT - Escola de Nutrição

EUA - Estados Unidos da América

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICEA - Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas

ICEB - Instituto de Ciências Exatas e Biológicas

ICHS - Instituto de Ciências Humanas e Sociais

ICSA - Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas

IES - Instituto de Ensino Superior

IFAC - Instituto de Filosofia, Artes e Cultura

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

PAA - Políticas de Ação Afirmativas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGE - Programas de Pós-graduação em Educação

PROAD - Pró-reitoria de Administração

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 RAÇA, RACISMO E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	23
1.1 O racismo e a produção social do branco	29
1.2 A politização e a ressignificação da raça	36
<i>1.2.1 Movimento negro</i>	<i>37</i>
1.3 O pacto silencioso entre brancos e as políticas educacionais	42
1.4 O Ensino superior e a tradição (uni)versal	47
<i>1.4.1 Protagonismo da educação antirracista</i>	<i>51</i>
1.5 As políticas afirmativas e seus limites diante da subjetividade	54
<i>1.5.1 Reparação simbólica: Lei nº. 10.639/2003</i>	<i>56</i>
<i>1.5.2 Lei de cotas na graduação: Lei nº 12.711/2012</i>	<i>60</i>
<i>1.5.3 Lei de cotas concursos públicos federais: Lei nº. 12.990/2014</i>	<i>64</i>
2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	69
2.1 Subjetividade como objeto de estudo da Psicologia brasileira	75
2.2 Uma abordagem humanista da Psicologia	79
2.3 Abordagem centrada na pessoa por uma subjetividade racializada	84
3 PERCURSO METODOLÓGICO	90
3.1 Estudos críticos da branquitude no Brasil	91
3.2 Conhecendo o campo de estudo	95
3.3 Estado do conhecimento	100
3.4 Levantamento da produção dos grupos da ANPED e da ABPN	112
3.5 Perfil racial do corpo docente da UFOP	117
3.6 Estabelecendo os critérios de seleção da amostra da entrevista	126
3.7 Instrumento de coleta de dados	129
4 ANÁLISE DE DADOS	133
4.1 Autodeclaração e heteroidentificação: encontros e desencontros	135
4.2 Reflexos da branquitude na docência	144

4.3 Reflexo da branquitude na relação profissional de docentes brancos e não brancos	152
4.4 Reflexo da branquitude na relação profissional entre docentes e alunes brancos e não brancos	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	172
ANEXOS	181
APÊNDICES	187

INTRODUÇÃO

A educação como campo do conhecimento representa um lugar de produção de discursos, de difusão de representações sociais, e suas orientações diretivas são um lugar de intensa disputa: quem vai aprender, quem vai ensinar, o que será ensinado e como será ensinado? Todos esses elementos estão presentes no sistema educacional, e cada resposta é constituída não apenas por aspectos técnicos e científicos, mas também políticos e ideológicos. Foi o reconhecimento dessa potência na minha própria trajetória de emancipação intelectual que me instigou, como mulher, negra e de origem das camadas populares, a ingressar nesse campo de disputas discursivas. Estudar as relações raciais e um caminho que me possibilita, no encontro com as teorias, a compreensão dos processos sociais, históricos e subjetivos da minha própria trajetória, até chegar, em determinados momentos, a possibilitar a ressignificação das vivências, o deslocamento das crenças rígidas e o que tenho pensado ser o principal, desconfiar das certezas, talvez esta última seja o que me coloca nesse processo atual de me constituir como pesquisadora. Certamente, se meu pai vier a ler essa parte desconfiará dessa verdade, já que tenho inscrito, na minha história, uma persistente arguição e uma prematura dificuldade em aceitar a rigidez de respostas como “porque não”!

É preciso, de antemão, elucidar que a teoria como via ressignificação precisa partir de um processo de reflexão crítica, de modo que o engajamento possa nos capacitar intelectualmente e nos fortalecer como pessoas (hooks, 2013¹). A partir do meu lugar sociohistórico, de mulher negra, psicóloga², militante³, neste trabalho, me propus a promover reflexões que contribuam para uma compreensão crítica acerca das tensões raciais no Brasil, ao privilegiar o campo de formação das intelectualidades brasileiras, o ensino superior. O seu caráter inacabado alimenta minha expectativa aspirante na produção do conhecimento. O ato de pesquisar não significa, exatamente, a possibilidade de esgotar um problema de pesquisa, o alcance de uma única verdade e, nesse trabalho, as fontes, os caminhos, as interlocuções, insistentemente, me lembraram dessa impossibilidade e, cada vez mais, tenho nutrido a paz da falta, que não é uma conformidade nas perguntas, mas um acalanto diante das diferentes

¹ HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.283p.

² Graduada em Psicologia (2011), pela Faculdade Pitágoras de Ipatinga (FAP). Beneficiária do Programa Universidade para todos (PROUNI; Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

³ Membro da Comissão de Psicologia e Relações Étnico-raciais iniciada no CRP-MG, em 2016. Conselheira Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Mariana-MG (2018-2020).

interrogações que surgem quando me coloco diante dos sujeitos, das diferentes teorias, do campo de pesquisa, ainda mais um campo tão pouco interrogado como se apresenta para nós, o ensino superior.

Há sete anos, iniciei estudos sistemáticos sobre o tema das relações raciais, após ter concluído a graduação em Psicologia, na Faculdade Pitágoras, de Ipatinga-MG, e posso dizer que essa foi uma graduação branca, o que não era uma questão até então, porque eu não poderia sentir falta de algo que não sabia que existia. Realizei, à distância, uma especialização *lato sensu*, ofertada pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em Gestão de Políticas Públicas com Ênfase em Gênero Etnia e Raça. Isso me possibilitou acesso a uma bibliografia que contava uma nova versão da história do Brasil, que apresentava uma reflexão crítica diante das desigualdades de gênero, de etnia e de raça, para situações antes apreendidas como inerentes à população não branca, o que foi me instigando a me debruçar sobre a pesquisa científica e pessoal. Assim, os encontros em família não foram mais os mesmos. Sem aulas presenciais, sem o conhecimento de grupos de estudos na temática na região que morava (Vale do Aço), eram minhas irmãs, professoras da rede estadual de Educação de Minas Gerais, as interlocutoras nessa descoberta de uma nova forma de compreensão de nós nesse mundo.

As minhas possibilidades de apreensão do mundo, minhas experiências de trabalho e pesquisa, a partir daí, foram expandidas e tive, durante a especialização, a oportunidade de me aproximar da Federação Quilombola de Minas Gerais e de conhecer a Comunidade Quilombola de Sapé, em Brumadinho-MG. Como referência técnica na Coordenação Estadual de Saúde Mental – Álcool e outras drogas de Minas Gerais (2013-2016), pude pautar discussões pertinentes à produção de dados que levassem em consideração o quesito cor/raça nas políticas de saúde, bem como questionar a ausência da implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) no Estado. Pude aprender como o racismo, nas políticas públicas, pode se tornar de difícil identificação quando envolto às estruturas de funcionamento das instituições.

Me aproximei das discussões feitas pelo Conselho Regional de Psicologia-MG (CRP-04), no tema das relações raciais. Estar em Belo Horizonte-MG, me possibilitou um maior acesso às intelectualidades negras devidamente valorizadas. Ampliei minhas leituras teóricas no campo da Psicologia e da Psicanálise, e fiz minha formação paralela na militância. Mesmo sem compreender muito bem do que se tratava, foi no contato com outros profissionais que faziam mestrado que me ocorreu a ideia de tentar cursar também. Lembro-

me de receber a dica de fazer uma disciplina isolada, para confirmar o interesse na linha de pesquisa, mas minhas duas tentativas nessa modalidade na Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foram negadas, o que me sugeriu que o mestrado fosse um processo ainda mais afunilado. Resolvi fazer um projeto sem ter “a certeza da linha” na Psicologia Escolar da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em que meu sujeito de pesquisa eram os docentes da educação básica, me interessava compreender os desencontros entre o discurso e a prática diante da implantação da lei de obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº. 11.645/2008), mas também não fui aprovada. O barema indicava que o tema era relevante, mas o projeto não era bom, um resvala da formação com foco no mercado e não na pesquisa, oferecida nas instituições privadas. Vieram mais duas tentativas de ingresso no mestrado, ambas na UFOP. Tentei primeiro ingressar no Programa de Pós-graduação Novos Direitos, Novos Sujeitos, do Departamento de Direito, mas, dessa vez, os sujeitos não eram exatamente negros, mas com uma proposta de análise racializada e, sem resultado suficiente na prova, o projeto nem foi analisado. Em 2016, quando passei a residir em Mariana-MG, passei a integrar um movimento organizado dentro da Psicologia (CRP/04), a Comissão de Psicologia e Relações Étnico-raciais, e a fazer parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFOP, como membro externo, fiz nova tentativa de ingresso no mestrado. Pensei que seria a última tentativa, mas minha trajetória me coloca em dúvidas se manteria tal ideia. Gosto de pensar que não e reconheço que o que a estrutura racial mais quer é que desistamos de alterá-la. Bem, seguindo todas as dicas, com acúmulo dos estudos, agora, sem trabalhar (pela primeira vez, nessa trajetória), pude me dedicar à escrita e ao estudo das provas.

Estar no PPGE/UFOP foi o resultado de toda essa trajetória, o que, penso, afetou a forma com a qual me relacionava com as aulas, com os docentes e com a instituição. Durante esses dois anos, busquei o quanto pude me colocar disponível para debater racismo e subjetividade, e as desigualdades raciais na universidade. Particpei do que essa etapa de formação me propiciava internamente e em parceria com discentes de outras universidades. Além do Grupo de Pesquisa e Extensão Caleidoscópio, me vinculei ao Grupo de Estudos Críticos da Branquitude⁴, realizo o Projeto de Extensão, ainda em andamento, “Literatura e jovens aprendizes: conhecendo as muitas tramas (de ontem e de hoje) que (re)constróem identidades”, organizei eventos, participei de rodas de conversa, contribui com outras

⁴ Os estudos e as trocas no bojo deste grupo de estudo resultou no capítulo “Relato de experiências sobre o grupo dos estudos críticos da Branquitude (2018-2019): um manifesto”, publicado no livro *Gênero, ciências e experiências*, organizado por Emilly Fidelix da Silva, Luana Balieiro Cosme, Maria Adaiza Lima Gomes e Mariurka Maturell Ruiz (2019).

pesquisas (aplicação de questionário), fiz o curso de inglês oferecido pelo Idioma sem Fronteiras (ISF), o estágio de docência, apresentei trabalhos em eventos científicos (UFMG, UFSJ, UFOP), coordenei simpósios temáticos (UFMG e UFOP), me envolvi nas ações do Coletivo Negro Braima Mané, apoio ao CAPED, à Liga Acadêmica e Grupo de Estudos de Naturezas Identitárias (GENI-UFOP), ao CASS Igor Mendes, sempre mediando as demandas que são externas à universidade, uma vez que foram espaços externos que me prepararam para a ampliação da minha trajetória escolar. Esses novos conhecimentos me possibilitaram organizar, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Margareth Diniz, a cartilha *Criança faz cultura: promovendo a igualdade racial na escola*, um compilado de oficinas realizadas com discentes da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, realizadas com o apoio de colegas do PPGE e do Programa de Pós-graduação de Letras da UFOP. Também desenvolvi, a partir da representação no Conselho de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR) de Mariana-MG, um relatório sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na rede municipal de educação, um estudo que, espero, possa aproximar as duas instituições, o COMPIR e a Secretaria Municipal de Educação de Mariana.

Quando retomo o significado de estudar a branquitude, ainda não me sinto certa do “é isso” e penso que o caminho de estudar sobre raça e racismo me conduziu a esse deslocamento de um olhar opositor que hooks (2019) atribui às pessoas negras como resistência, que mantém a possibilidade de agência sobre o mundo presente nas situações mais cotidianas. Como assinala a autora, o comportamento de olhar dos negros e negras punidos em tempos de escravidão pode também produzir um desejo ainda maior por espiar o que não querem que seja visto. Como ensina bell hooks (2019, p. 217), o ato de pesquisar se torna, para as pessoas negras, “lugar” de agência, “onde nós podemos ao mesmo tempo interrogar o olhar do Outro e também olhar de volta, um para o outro, dando nome ao que vemos”.

Eu tenho, em mim, um registro de ter me interessado pelo “branco” como objeto de estudo a partir da leitura de *Peles negras e máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008), um encontro doloroso e necessário, em que o reconhecimento, em suas narrativas, se torna acalentador, tudo isso ao mesmo tempo:

o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, **meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a**

passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 96, grifos da autora).

O intercâmbio de conhecimento com outras psicólogas negras e a mediação de oficinas cujo tema era “subjetividade tem cor?” me colocavam em contato com sujeitos brancos sem consciência racial e com alguns antirracistas. Seus posicionamentos, nesses espaços de reflexão racializados, foram me despertando na compreensão do que favorece ou desfavorece a consciência racial do branco. O encontro com discentes vinculados ao coletivo negro, e minha própria experiência de discente em uma universidade pública, indicavam que o acesso ao conhecimento poderia não ser o suficiente. E, nesse movimento de olhar para o outro e voltar para si, que traz a dimensão da subjetividade, tão cara à Psicologia, fui me colocando diante do fenômeno social da hierarquização das raças de modo a ampliar minhas perspectivas de compreensão, e de tornar, nesse processo, a dimensão da responsabilização das pessoas brancas como meio de desmobilizar o racismo.

Durante esse processo, fui me fazendo e refazendo nos encontros com as teorias, fui me apropriando das bibliografias que estavam acessíveis e fazendo um percurso até chegar na minha profissão. Constituí algumas certezas e também muitas dúvidas, as certezas me são muito importantes para o meu modo de existência em uma sociedade racista, mas penso que minhas dúvidas sejam minha real possibilidade de contribuição para os estudos da branquitude. É preciso que pessoas brancas duvidem da “neutralidade” de suas escolhas, seus pensamentos, seus gostos, suas parcerias amorosas, os modos como vivenciaram seus processos formativos, e, no nosso caso, da docência, seu percurso de ascensão, as crenças que estabelecem o que é ser um/a professor/a branco e um/a não branco em uma universidade pública.

O ensino superior brasileiro foi “o principal espaço de divulgação dessas ideias e práticas”, os construtos e substratos racistas da cultura, que “afetaram não somente o campo da produção intelectual e a sociedade de um modo geral, mas de maneira específica, a vida e as trajetórias de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e negras, inclusive, na educação” (GOMES, 2010, p. 423). O conhecimento científico, produzido nas universidades durante os séculos XIX e XX, afirmavam a existência da superioridade e da inferioridade racial, como nos alerta Gomes (2010). Desse modo, a presença de alunos e alunas não brancos nesse espaço, atualmente, abre caminhos que “desnaturalizam o cânone e ajudam a desvelar o

quanto ele sempre foi racial, androcêntrico, eurocêntrico, adultocêntrico e classista” (GOMES, 2010, p. 434).

A incorporação da hierarquia racial nas políticas públicas de educação nos parece uma tecnologia da branquitude que investe na ciência como meio de manutenção do lugar simbólico e social de brancos e de não brancos, em prol da preservação de si, aspectos que nossa pesquisa busca apreender. Os estudos dessa categoria são recentes no Brasil, datam do início dos anos 2000 (CARDOSO, 2010) e o campo da educação é um espaço interrogado desde os primeiros trabalhos. O estado do conhecimento, neste trabalho, indicou a presença de mais estudos sobre a branquitude na educação básica do que ensino superior. Isso nos levou a optar por trabalhar com a docência no ensino superior, ao entender essa carreira como menos precarizada em comparação a outras etapas de ensino, agregadora de prestígio social, e que, na realidade brasileira, ocupa lugar privilegiado no acesso a bolsas de pesquisa, às oportunidades de atualização profissional, bem como à interlocução com a produção de conhecimento com outros países, além de melhores condições de trabalho, plano de carreira, melhor remuneração, condições mais favoráveis para se apropriar das epistemologias que rompem com o “racismo acadêmico” e presença de maior autonomia para interpelar esse espaço, historicamente branco em sua composição humana e também epistemológica. Acreditamos que interrogar a hierarquia entre as etapas de ensino (educação básica x ensino superior) é interferir na hierarquia de saberes, o que torna essa escolha, para nós, também um ato político e uma materialidade da branquitude.

O nosso objetivo mais amplo, neste trabalho, foi identificar os reflexos da branquitude na docência a partir das Políticas de Ação Afirmativa (PAA) desenvolvidas no âmbito do ensino superior federal. De forma mais específica, buscamos demonstrar a importância da dimensão subjetiva para a construção de uma educação antirracista. Apresentamos o perfil dos professores e das professoras da UFOP, em sua composição de raça e gênero, e consideramos os marcadores geracionais, unidade de trabalho, entre outros. Compõe nosso objetivo também a possibilidade de fomentar o interesse de mais pesquisas que interroguem a branquitude no ensino superior.

Antes de ir a campo, realizamos a construção de um panorama das desigualdades raciais no ensino superior (PNAD, 2017), por meio do acesso a indicadores que demonstram um histórico de baixo acesso da população não branca ao ensino superior, o que resultou no perfil majoritariamente branco da carreira de magistério no ensino superior público (CARVALHO, 2003; LABORNE, 2014; MELLO; RESENDE, 2019), reflexos de um projeto

que demanda ser interpelado. Quando os fatores cor/raça e origem social não são levados em consideração, a ausência reforça a ideologia dominante, a falsa percepção de que o perfil homogêneo das universidades públicas seria um reflexo estrito de interesse e de investimentos pessoais apenas, o que, ao nosso ver, é uma explicação rasa.

O racismo não pode ser enfrentado com a manutenção de uma oposição simplista eu/eles, brancos/não brancos, e tratado como de caráter unilateral “problema do negro” ou “situação do negro”. (Re)conhecer que a ideologia racial é estruturante da sociedade brasileira também não tem sido o suficiente. É preciso saber de si, o que significa, neste trabalho, dar contorno a instâncias subjetivas, ao interpelar os sujeitos em seus posicionamentos diante da questão, conforme defende Angela Davis, “em uma sociedade racista, não basta não ser racista é preciso ser antirracista”⁵. O que, nesse contexto, significa interromper o projeto supremacista branco.

O conceito de raça se faz fundamental neste trabalho e foi apresentado na perspectiva antropológica (MUNANGA, 2003) e sociológica (GUIMARÃES, 1995; 1999; HALL, 1995), que nos deu elementos para compreender a complexa teia de significantes envolta ao racismo, que, por vezes, se entrecruza com outras categorias, como de gênero, o que agrava as condições de subalternidades. A tríade raça, gênero e classe são significantes importantes para análise das desigualdades raciais também na educação, mas não esgotam toda a questão, pois outras possibilidades identitárias têm sido estudadas, tais como as sexuais, as culturais ou as das pessoas com deficiência, de modo que não é nosso objetivo hierarquizar esses diferentes modos de ser no mundo.

Nosso referencial teórico privilegiou a discussão da raça sobre a perspectiva de teóricos antirracistas, ao lançar mão de referências que nos ajudaram a compreender a contribuição do pensamento eugenista na educação brasileira (COSTA, 2004; D’ÁVILA, 2006), os aspectos da colonização na produção de conhecimento (CARVALHO, 2003; GOMES, 1996; 2010; 2012; LABORNE; 2014), a “transmissão” do racismo ao longo dos séculos XIX e XX (AZEVEDO; 1987; SCHWARCZ, 1993) e, na vertente subjetiva, autoras do campo da Psicologia e da Psicanálise (SOUZA, 1983, BENTO, 2002, 2014; FANON, 2008; SCHUCMAN, 2012; 2018). Os estudos críticos da branquitude, no Brasil, desenvolvem-se em duas direções que compreendem os aspectos da cor (brancura), mas também de poder (lugar simbólico de privilégios), e tais marcadores foram trabalhados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

⁵ Frase célebre.

No capítulo 1, foram apresentados os pensamentos que sustentaram o conceito de raça na ciência ocidental, ao passar do campo da biologia para o da cultura, discussão necessária para o entendimento atual do tema. Ao explorar a sua dimensão relacional, saímos na defesa de que só é possível compreender o fenômeno racial brasileiro se for incluído aquele que o produz, o branco. A partir das normativas que abriram caminhos para a integração racial no ensino superior, PAA, como a Lei nº. 10.639/2003, a Lei nº. 12.711/2012 e a Lei nº. 12.990/2014, ainda no capítulo 1, buscamos identificar os desafios que envolvem a implementação dessas legislações diante das resistências subjetivas e/ou institucionais encontradas no campo da educação superior. Tentamos responder teoricamente, nesse capítulo, como os conflitos raciais podem ser relacionados com a reprodução/manutenção das hierarquias raciais no ensino, ao expor os desafios que eles impõem ao exercício da docência, ao explicitar que, quando uma cultura se estrutura pelo racismo, as escolhas subjetivas desses sujeitos podem ser racializadas.

Por se tratar de um trabalho interdisciplinar, no capítulo 2, são apresentadas as contribuições da Psicologia e Psicanálise para os estudos das relações étnico-raciais. Buscamos apresentar como a subjetividade, na metade do século XX, se faz objeto de estudo da Psicologia brasileira e passa a assumir um lugar consensual para o fenômeno psicológico de produção singular, ao assumir, em cada teoria psicológica, um sentido próprio. Nessa direção, apresentamos, brevemente, a Psicologia Humanista, conhecida como “terceira força”, situamos suas matrizes fundantes – o Humanismo, Fenomenologia e o Existencialismo –, ao lançar mão de uma proposta advinda da minha experiência de atuação com a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), vertente clínica da Psicologia, emergida em meados do século XX. A partir desse olhar, me propus⁶ elucidar os processos psicológicos diante das tensões raciais, na defesa de que a subjetividade tem cor. O racismo não produz apenas desigualdades econômicas, sociais, mas produz sofrimento, distorce a realidade, e expõe o sujeito a vulnerabilidades psicológicas.

No capítulo 3 foi apresentado nosso caminho metodológico, um percurso de caráter qualitativo, em que a análise e a compreensão dos dados coletados se dão ao mesmo tempo (MINAYO, 2012). Apresentamos, nessa etapa, uma breve retrospectiva dos estudos críticos da branquitude/braquidade, e as direções que eles têm tomado no país. Faz parte desse

⁶ Embora a orientação teórica da minha orientadora seja a Psicanálise, opto, em minha prática clínica, pela vertente da Psicologia humanista, de forma mais específica a Abordagem Centrada na Pessoa, o que se estenderá também nesta pesquisa. Dito isso, justifico que quando se tratar de uma escrita em conjunto, o texto estará na terceira pessoa e será escrito na primeira pessoa quando se tratar de uma elaboração pessoal.

capítulo o estado do conhecimento, que abrange as pesquisas desenvolvidas em torno da temática “branquitude” e “ensino superior” nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) com foco na docência. Também expusemos o cenário das associações temáticas, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN) para apresentar o panorama da discussão nas duas entidades. O perfil dos/das docentes efetivos da UFOP também foi apresentado, bem como os critérios e os instrumentos utilizados para coleta de dados de campo.

No capítulo 4, trouxemos a análise dos dados de campo. Durante toda apresentação teórica e metodológica, nosso argumento foi sendo constituído já em interlocução com nossas hipóteses de que o racismo é estruturante da sociedade brasileira, e que o ensino superior público brasileiro também é passível de ser afetado por essa ideologia. O panorama dessa etapa de ensino (censos, entre outras pesquisas) nos aponta para uma hegemonia branca em sua composição, sua organização e suas aspirações. Nosso contato com as/os docentes da UFOP buscou desvelar os reflexos desse pensamento supremacista branco e os desafios que ele impõe à promoção de uma educação mais inclusiva, pluriétnica e antirracista.

No capítulo 5 me atento às considerações alcançadas de imediato nas reflexões diante do encontro com esses sujeitos, de suas percepções de si, dos outros (docentes e discentes) e com a profissão. Os reflexos da branquitude emergem no deslocamento do olhar, na mudança de posição de norma (ideal branco) para a dimensão do poder. Equação nada simples, envolta às defesas e às aberturas do eu, que, no encontro intersubjetivo, emerge como um fenômeno mais compreensível para aqueles que já estabeleceram algum contato consciente com a discriminação racial.

1 RAÇA, RACISMO E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos antigamente entendidos como verossímeis – a luta de classes ou de luta de sexos [...] é uma figura autônoma do real cuja força e densidade podem explicar-se pelo seu caráter extremamente móvel, inconstante e caprichoso (MBEMBE, 2014, p. 27).

O conceito de raça, ao longo da história, foi sendo concebido de maneiras diversas e, conforme o tempo e o espaço, foi se resignificando para responder à necessidade humana de definições. Ao fazer uma abordagem conceitual do termo à luz da Antropologia, Kabenguele Munanga (2003) apresenta que a raça, tal como nasce nas ciências naturais, é derivada do latim *ratio* que, nesse contexto, era utilizado para classificar espécies animais e vegetais. Já no latim medieval, o termo definia “um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum” (MUNANGA, 2003, s.n.). Ambas as definições se tornam articuladoras do percurso significativo em torno da apreensão do que é humanidade, mas não somente, pois, de acordo com Munanga (2003), nos séculos XVI e XVII, na França, essa classificação também atuava na diferenciação de classes sociais, agrupadas racialmente a partir da posição social ocupada, nobreza e plebe⁷.

No século XVIII, com a exaltação à racionalidade, a diversidade humana⁸ ganha uma disciplina própria, a História Natural da Humanidade, na intenção de compreender a multiplicidade humana, e, mais tarde, essa disciplina deu origem à Biologia e à Antropologia. Munanga (2003) defende que a classificação humana, por si só, pode ser compreendida como expressão manifesta da necessidade de organização de pensamento. O efeito nocivo, tal qual

⁷ “Os Francos se considerava como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue ‘puro’, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados” (MUNANGA, 2003, s.n.).

⁸ “O desenvolvimento da ideia e da ideologia da raça coincidiu com a ascensão da ciência nas culturas americana e europeia no Século XVIII. Grande parte da inspiração para o progresso do conhecimento foi creditada ao período do Iluminismo. Apesar das ideias bastante liberais acerca da potencialidade de todos os povos, mesmo selvagens, do início desse século, também se encontram afirmações sobre a ‘natural’ inferioridade dos africanos por filósofos, como John Locke (1632-1704), Charles de Secondat, barão de Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), David Hume (1711- 1776) e Immanuel Kant (1724-1804), e pelo político Thomas Jefferson (1743-1826)” (PETRUCCELLI, 2013, p. 18).

conhecemos hoje na humanidade, tem relação com a escala valorativa que se estabeleceu hierarquicamente partir da brancura/negrura. Assim, nesse período, a cor da pele foi o fator eleito como critério diferencial:

a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletiva e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela (MUNANGA, 2003, s.n.).

O antropólogo localizou, no século XIX, uma junção de novos critérios fenotípicos que ajudaram a consolidar a perspectiva de uma “escala de valores” que forjou uma relação “intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (MUNANGA, 2003, s.n.), e que criou uma ciência própria, a Raciologia, que, na visão de Munanga (2003, s.n.), se trata de uma disciplina de cunho “mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana”.

A teoria racialista começou a ser reconsiderada no século XX a partir de estudos genéticos. Foram os estudiosos dessa área os responsáveis por promover o deslocamento conceitual estabelecido até então no campo das ciências naturais sobre o tema. A descoberta de marcadores genéticos possibilitou a comparação sanguínea entre os grandes grupos raciais, raça branca, negra e amarela, ao identificar determinantes químicos mais precisos para a classificação da humanidade do que a cor da pele, o nariz, o tamanho do crânio etc., o que tornou a categoria inoperante em termos biológicos:

as pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça pode ser mais distante que os pertencentes às raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça (MUNANGA, 2003, s.n.).

Se não são as características morfológicas as responsáveis pelas diferenças sociais, culturais e econômicas existentes entre os povos, quais elementos operacionalizaram o conjunto de valores atribuídos a cada uma das raças forjadas? Ao traçar essa retrospectiva antropológica conceitual, o que se torna evidente é que o termo raça atuou como via de um

sistema maior do que foi possível ser definido na formalidade. As diferenças elencadas não estavam manifestas nos conteúdos classificados em si mesmos, se sustentavam pelo esquema de valores que lhes eram auto e heteroatribuídos, e desconstruíam, nesse ponto, a possibilidade de uma essência própria dessas raças estanques. O sociólogo Stuart Hall (1995), ao se debruçar sobre do conceito de raça, defende que se trata de significante flutuante⁹, uma categoria que funciona apenas no campo discursivo e atribui a isso as reiteradas tentativas frustradas de sustentação do argumento biologicista. Para o autor, as diferenças entre as pessoas e as coisas são da ordem da diversidade no mundo, porém a maneira como a representação das diferenças raciais foi discursivamente produzida, atrelada ao poder e à produção de conhecimento, é o que vem definindo seu modo de funcionamento como classificação ao longo da história moderna (HALL, 1995).

Apenas quando essas diferenças foram organizadas dentro da linguagem, dentro do discurso, dentro dos sistemas de sentido, é que podemos dizer que as diferenças adquiriram sentido e se tornaram fatores da cultura humana e da regulação de condutas – essa é a natureza do que estou chamando de conceito discursivo de raça. Não é que as diferenças não existam, mas sim que o que importa são os sistemas que utilizamos para dar sentido a elas, para tornar as sociedades humanas inteligíveis; os sistemas que cotejamos com as diferenças, a forma como organizamos essas diferenças em sistemas de sentido com os quais, de alguma maneira, fazemos com que o mundo nos seja inteligível (HALL, 1995, s.n.).

Ao considerarmos a dimensão discursiva da raça, precisamos reconhecer que, apesar das teorias racialistas darem formas ao que nomeamos como racismo, o que se observa é que, antes mesmo de se estabelecer no campo científico, seu mecanismo de funcionamento já se fazia presente. No Brasil, o racismo, como fenômeno, pode ser localizado na relação entre colonizadores e nativos. Os donos da terra, ao serem submetidos ao sistema colonial português, sofreram um processo de naturalização das diferenças culturais, sociais, fenotípicas, dos estilos de vida etc. Nesse momento, o racismo sem raça opera mais próximo do real, uma ideologia de dominação, que é, para Guimarães (1995), o objetivo da naturalização de fenômenos sociais, presentes tanto nas questões de raça, como na economia e nas questões de gênero.

⁹ Argumento desenvolvido em uma conferência em 1995, no Goldsmiths College, da University of London, intitulada “Raça, o significante flutuante”. Traduzida por Liv Sovik, em colaboração com Katia Santos. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>>. (Acesso em: 12 jan. 2020.)

Um sistema de naturalização é tão mais completo quanto mais as referências a diferentes marcas se entrecruzam (religião, aparência física, costumes, estilos de vida etc.) e quanto mais esse entrecruzamento pode ser reduzido a uma diferença última e irredutível como o sexo, a “raça”, a cultura, a religião etc. (GUIMARÃES, 1995, p. 32).

Segundo Quijano (2005, p. 117), a ideia de raça é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”. Para o autor, a diferença inaugura um “novo padrão de poder”, um modelo que se tornou basilar na classificação social universal da população, uma vez que se articula com diferentes formas de controle, seja na dimensão da subjetividade, da cultura, mas especial na produção de conhecimento.

Para Quijano (2005), a ideia de raça, na América, foi responsável por legitimar as relações de dominação impostas pela conquista, e a expansão do colonialismo europeu para o resto do mundo foi condutora da perspectiva eurocêntrica do conhecimento bem como da “elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus” (QUIJANO, 2005, p. 118). Isso atualizou as “ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores (QUIJANO, 2005, p. 127).

Em meados do século XVII e durante o século XVIII, defende Quijano (2005), os europeus persuadiram a si mesmos de que seus modos de vida eram o modelo de civilização e que, naturalmente, os povos conquistados (colonizados) seriam, por esse motivo, inferiores. Isso que o autor chama de “dualismo radical” não se restringiu apenas à ideia de raça, mas subjuguou consigo a relação de gênero, ao colocar as mulheres de raças ditas inferiores duplamente em desvantagem social. A experiência histórica da América Latina, evidenciada por Quijano (2005, p. 129), coloca o conhecimento eurocêntrico em perspectiva, “como um

espelho que distorce o que reflete”. Para o autor, essa é a herança trágica dos povos da América Latina.

Aqui a **tragédia** é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira **parcial e distorcida** (QUIJANO, 2005, p. 130, grifos da autora).

A sociedade colonial é forjada pela tensão identitária entre o colonizador e o colonizado, e rege, a partir da sua estrutura, modos de vida, de manutenção e sobrevivência desse modelo de sociedade, ao atribuir, na dialética “eu e outro”, uma hierarquia em que o “eu” (seus costumes, sua cultura, seu modelo de sociedade, sua aparência) atua como o critério valorativo (quanto mais próximo do “eu”, melhor; quando mais diferir do “eu”, pior). Kathryn Woodward (2009) trabalha com a ideia de que a dinâmica de ordem social estruturada pela diferenciação estabelece uma relação de oposição binarista estrategicamente hierarquizável na qual, quem se sente detentor simbolicamente e materialmente de mais valor, subjugará o desconhecido.

Ao estudar os efeitos do racismo e do colonialismo em articulação, Fanon (2008) defende que esses sistemas são constituidores de visão de mundo e de modos de viver nele próprios, com um ponto em comum, a exploração de pessoas. A ordem social regida pela economia escravocrata se organiza na figura do “senhor” e do “escravo”, que, na flexão e na atualização semântica, figura na pessoa do escravizador e do escravizado. No seu texto, Fanon (2008) faz uma leitura psíquica das consequências dessa visão de mundo e do modo de viver para o homem negro francês. Para o autor, todo povo colonizado que teve de abrir mão da sua “originalidade cultural” precisará lidar com um complexo de inferioridade constituído a partir desse lugar que é visto pelo branco, o outro, que é sua antítese (FANON, 2008).

Esse sistema de oposição produz significados a cada um que ocupa esses lugares, e fixidez dessas posições (superioridade x inferioridade) foi muito importante para a manutenção do escravismo no Brasil por quase 400 anos e, entre a escravização dos nativos e dos africanos, operou com o que Woodward (2009, p. 39) chamou de “sistema de símbolos” e de produção de “exclusão social”. Os monarcas, os colonizadores e os “senhores de escravos” atribuíam a sua origem e a de seus descendentes legítimos ao significante de superioridade. O “eu” universal, em que tudo se compreende a partir deste *self*, já ao “outro”, como defendem

as teóricas do campo da subjetividade (SOUZA; 1983; FANON, 2008; BENTO, 2014; KILOMBA, 2019:), não se pode exatamente apreender o que é, já que se constitui a partir de uma ideia fantasiosa do eu branco.

Com a decadência das teorias racialistas e o trauma dos massacres eugenistas, o início do século XX, no Brasil, acompanha a atualização dessas teorias do campo biológico para a cultura¹⁰. Fenômeno não apenas nacional, como nos demonstra Quijano (2005), mas que, pela característica da miscigenação no país, resultou em uma ideologia de Estado, com as políticas do embranquecimento e a difusão do mito da democracia racial¹¹. Esses dois fenômenos, para Guimarães (1995, p. 37), forjam a identidade nacional, o embranquecimento como substrato de um “orgulho nacional ferido, assaltado por dúvidas e desconfianças a respeito do seu gênio industrial, econômico e civilizatório”, que emerge como uma forma de “de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural instalados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX”. A partir de figura do “brasileiro”, nos discursos, viabiliza-se um consenso político que sustenta a inexistente integração racial. Um modelo, na nação imaginada, como uma conformidade cultural em termos de religião, de raça, de etnicidade e de língua, um modo de racismo menos violento que os modelos segregacionistas vigentes nos Estados Unidos da América (EUA) e na África do Sul. O racismo, como ideologia de dominação, denuncia a impossibilidade de consolidação de qualquer projeto social democrático, uma vez que pressupõe uma condição de existência em igualdade. A ideia de uma identidade nacional nos ofereceu apenas a fantasia dela, mas seu funcionamento permaneceu hierarquicamente organizado.

¹⁰ A obra *Casa-grande & senzala*, da primeira metade do século XX, tem sido considerada um marco no campo da sociologia nacional, e também com expressão internacional, de uma experiência racialmente harmoniosa no Brasil, pois ameniza os traços violentos em prol da dominação do colonizador, difunde a ideia de um país “onde a miscigenação era, desde o período colonial, disseminada e moralmente consentida; onde os mestiços, desde que bem-educados, seriam regularmente incorporados às elites ; enfim, onde o preconceito racial nunca fora forte o suficiente para criar uma ‘linha de cor’” (GUIMARÃES, 2006 p. 269).

¹¹ Ao longo do texto, vamos trazer esse fenômeno que representa, no estudo das relações raciais no Brasil, um importante operador de análise, pois diferencia o racismo, no país, contra negros dos modelos segregacionistas dos EUA e da África, regidos um sistema explícito de exclusão social. Guimarães, apresenta, no texto “Depois da democracia racial” (2006), as ideias que sustentaram a constituição dessa ideologia na sociedade brasileira, bem como o cenário de ruptura desse construto.

1.1 O racismo e a produção social do branco

O conceito de raça, compreendido como construção social, possibilita uma reflexão crítica dos processos de dominação, ao romper com as tecnologias de interpretação da realidade que mistificam brancos e não brancos. Aqui, buscaremos materializar aspectos sociais de incorporação da ideologia da superioridade branca e correlata à inferioridade do não branco, a partir do século XIX e XX, auxiliadas pela perspectiva histórica. A utilização dos termos brancos e não brancos tem a intenção de reforçar o protagonismo do branco nesse processo social de diferenciação racial. Na estrutura da linguagem do racismo, como argumentamos, o “eu branco” tem produzido o outro negro a partir de elementos que reverberam ideologias de dominação, atravessadas por processos ao longo da história, mas que nosso trabalho objetiva demonstrar que ainda se fazem atuais.

Na intenção de dar contornos a essa complexidade, parece necessário adentrarmos um pouco mais nas teorias que abordam o processo de diferenciação, que constitui o lugar simbólico dos sujeitos nas relações raciais. Schucman (2012, p. 23) defende que, para compreender a identidade branca, é necessário entender como se constroem as estruturas de poder que são basilares às desigualdades raciais, “entender as formas”, “onde ela realmente produz efeitos” e também “materialidades”.

A identidade branca, como uma ideologia de dominação do outro, vem sendo investigada em muitos trabalhos sobre a temática das relações raciais no Brasil, que discorrem sobre teses que interrogam a democracia racial e tensionam as políticas de branqueamento existentes no país no século XIX e no início do XX (SCHWARCZ, 1993). O racismo científico da época sustentou teorias que argumentavam que o desenvolvimento do país se daria a partir do branqueamento da população, e o caráter típico do Brasil, miscigenado, era malvisto internacionalmente, o que se pretendia corrigir por um tipo de processo de “transição” por meio da seleção natural (SCHWARCZ, 1993). Esse processo é o que Carone (2014) intitula como um tipo de “darwinismo social” em prol da “purificação étnica”, em que o branco tem uma espécie de vantagem, por ser o elemento dotado da condição de produzir um “homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras”.

O projeto político de branqueamento, nos séculos XIX e XX, emerge como salvação para o problema da degenerescência¹² brasileira. As desconfianças internacionais e o medo de uma “onda negra”¹³ (AZEVEDO, 1987) vão povoar o imaginário da elite branca brasileira, que se agarrou às teorias racialistas para colocar em ação as políticas de migração europeia¹⁴ e para realizar o que Florestan Fernandes (1978 *apud* AZEVEDO, 1987) definiu como um fenômeno da “revolução burguesa” para a construção de uma nova organização de poder, de economia, de sociedade e de Estado. A aposta foi alta¹⁵, de modo que muitos pesquisadores, como assinala Silva (2014), localizam a materialidade da branquitude no processo de branqueamento.

As políticas de incentivo à migração europeia, que agenciaram parte desse projeto, são o reflexo do medo de uma “inversão da ordem política e social” e de uma “vingança generalizada contra os brancos” (AZEVEDO, 1987, p. 36). Conforme defende Celia Azevedo (1987, p. 37), o medo é o que caracteriza, ao longo do século XIX, a ânsia de instituir um país homogêneo, que aposta em uma identidade nacional e, a partir de 1850, adere ao imigrantíssimo ao buscar “no exterior o povo ideal para formar a futura nacionalidade brasileira”. O pronunciamento já notório, que marca essa posição política, é do, então, Diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, representante latino-americano

¹² Em termos gerais, a degenerescência foi uma teoria que estudava modos de conservação das melhores características da humanidade, baseada em uma matriz ocidental branca. O “homem primitivo sofreu todas essas consequências, e seus descendentes não puderam escapar nem à influência da hereditariedade, nem a de todas as causas que, alterando sua saúde, tenderam cada vez mais a fazê-lo desviar do tipo primitivo. [...] algumas constituíram raças capazes de se transmitir com uma característica típica especial; e outras criaram esses estados anormais nas diversas raças, que constituirão o objeto especial desses estudos e que designo pelo nome de degenerescências” (MOREL, 2008, p. 499).

¹³ “Para avaliarmos o crescimento da Colônia com essa entrada permanente de africanos, basta dizer que em 1586 as estimativas davam uma população de cerca de 57.000 habitantes – e desse total 25.000 eram brancos 18.000 índios e 14.000 negros. Segundo cálculo de Santa Apolinia, em 1798, para uma população de 3.250.000 habitantes, havia um total de 1.582.000 escravos, dos quais 221.000 pardos e 1.361.000 negros, sem contarmos os negros libertos, que acendiam a 406.000. [...] para o biênio 1817-1818, as estimativas de Veloso de Oliveira davam, para um total de 3.817.000 habitantes, a cifra de 1.930.000 escravos, dos quais 202.000 pardos e 1.361.000 negros. Havia também uma população de negros e pardos livres que chegava a 585.000” (MOURA, 1992, p. 9).

¹⁴ “O Decreto de 8 de junho de 1890 dizia que é inteiramente livre a entrada nos portos da República dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos” (NASCIMENTO, 1978, p. 71 *apud* SILVA, 2007, p. 97). “O Decreto-lei nº. 7.967, de Getúlio Vargas, de 18 de setembro de 1945, regulava a entrada de imigrantes de acordo com a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população as características mais da sua ascendência europeia” (NASCIMENTO, 1978, p. 71 *apud* SILVA, 2007, p. 97).

¹⁵ A força de atração destas propostas imigrantistas foi tão grande que, em fins do século, a antiga preocupação com o destino dos ex-escravos e pobres livres foi praticamente sobrepujada pelo grande debate em torno do imigrante ideal ou do tipo racial mais adequado para purificar “a raça brasileira” e engendrar, por fim, uma identidade nacional. (AZEVEDO, 1987, p. 37)

no I Congresso Universal de Raças¹⁶, em Londres, em 1911, que, na oportunidade, declarou que, “em virtude desse processo de redução étnica é lógico esperar que no curso de mais um século os mestis tenham desaparecidos no Brasil. Isso coincidirá com a extinção da raça negra no nosso meio” (NASCIMENTO, 1978, p. 72).

A pesquisadora Maria Aparecida Bento (2014, p. 25), em seu texto “Branqueamento e branquitude no Brasil”, em consonância com as ideias já apresentadas, define a ideologia do branqueamento como um “processo inventado” pela elite branca brasileira, que fixa seu grupo racial como referência ao fazer uma apropriação simbólica de superioridade, “fortalecendo a autoestima e autoconceito do grupo branco” e que termina, por fim, “legitimando sua supremacia econômica, política e social”. Por meio de uma relação dialética, investe-se ao negro a “construção de um imaginário extremamente negativo, [...] que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (BENTO, 2014, p. 25-26). Isso não quer dizer que são apenas essas narrativas que estão sendo construídas pelos grupos não brancos, e sim que os significantes que se sobressaem em detrimento de outros estão atrelados a um poder que, diante da complexidade das relações raciais, significou a manutenção de ideal branco.

Sustentamos a argumentação de que essa ideologia não está localizada em apenas um ou outro aspecto da cultura, mas é o próprio mito fundante. As pesquisas de Lilia Schwarcz (2012) nos ajudam a acessar, por meio de contos e outros textos, aspectos que materializam a transmissão da ordem social do racismo que constitui a naturalização do “ideal branco”. A pesquisadora, ao interrogar as narrativas construídas dos grupos raciais não brancos, nos fornece elementos que, mais uma vez, materializam a marcação social dos sujeitos brancos e nos ajudam na compreensão das formas de funcionamento. Ela apresenta a narrativa de como seria construída a História do Brasil, que pode ser compreendida como a reificação da superioridade do grupo branco. Ao fazer menção ao concurso organizado, em 1844, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em que os concorrentes formularam suas teses a partir da questão “como se deve escrever a história do Brasil?”, a

¹⁶ “Congresso Universal das Raças (Londres, 1911), financiado pela Inglaterra e demais países participantes: França, Inglaterra, Bélgica, Itália, Pérsia, Turquia, Egito, Japão, África do Sul, Hungria, Rússia, Haiti, Serra Leoa e Brasil. Tomaram parte do evento autoridades governamentais e eclesiásticas, professores, membros do Tribunal Permanente de Arbitragem e da Segunda Conferência de Haia e um representante de cada país convidado. O Brasil, única nação latino-americana convidada, seria visto como exemplo de mistura de raças, e Lacerda advogaria que políticas de imigração fariam com que mestiços embranquecessem e a “raça negra” fosse extinta no país. O Brasil ocuparia, assim, lugar de destaque nas Américas, distante do modelo segregacionista dos EUA ou das tiranias continentais” (SCHWARCZ, 2011, p. 1).

historiadora argumenta que tal pergunta significa o mesmo que dizer “como se deve inventar uma história do e para o Brasil?”, e defende que o resultado de tal narrativa tende a coincidir com os interesses de quem a destina.

Nos seus estudos históricos, Schwarcz nos guia também pela “patologia do branco”¹⁷, ao usar fontes de jornal, como o *Correio Paulistano*, com a manchete “Milagre”, em 1887, cuja matéria narra a cura de um escravizado, a partir do aparecimento de manchas brancas em sua pele. Entendendo-se, aqui, a cura como o embranquecimento da pele, a hipótese da historiadora, a partir da notícia, é que tal feito poderia se tratar de uma doença de pele, como vitiligo. Ao apresentar o Hino da República, de 1890, ela demonstra também como a escravidão pareceu ser, ao grupo branco, facilmente superada: “nós nem cremos que escravos outrora/Tenha havido em tão nobre país!” (SCHWARCZ, 2012, p. 12). Já em sua análise da literatura do conto infantil, “A princesa negrinha”¹⁸ (1912), e de *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* (1928) demonstra como o mito da supremacia branca pode ser transposto por linguagens distintas. A historiadora utiliza o trecho do clássico de Mário de Andrade, *Macunaíma*, na defesa de que, em sua estrutura, “definiam os elementos de uma psicologia própria de uma cultura nacional e de uma filosofia que oscilava entre o otimismo em excesso e o pessimismo em excesso” e que “incorporava em seu livro toda uma cultura não letrada, em que se inseriam indígenas, caipiras, sertanejos, negros, mulatos, cafuzos e brancos, cujo resultado foi, menos que uma análise das raças, uma síntese local de culturas” (SCHWARCZ, 2012, p. 22)¹⁹.

Então, diz que o moreno, moreno mesmo, ficô moreno pela falta de água. Então, aquele pouco que tinha é o que passava. Então aqueles que como tinha bastante falta, então ficaro tudo claro. Ficô branco, ficô alemão, ficô italiano, ficô gringo, ficô quase tudo que é diversão de gente, né? Então aqueles que se proximaro mais. E nós fiquemos preto porque chegemo atrasado (SCHWARCZ, 2012, p. 56).

¹⁷ O termo é uma alusão a texto “Patologia social do branco”, de Guerreiro Ramos (1955), em que o autor defende o pensamento de que existe uma “norma” racial branca que afeta brasileiros escuros e claros, ao se distorcer a autoimagem, o que impede que o pertencimento étnico seja percebido de forma objetiva.

¹⁸ Conto publicado no Brasil, em 1912, no livro *Conto para as crianças*, de Chrysantheme, e publicado em Londres, no ano de 1937.

¹⁹ Entre suas análises, apresenta o trecho do relato de Antônio Francisco como forma de demonstrar a permeabilidade das histórias no cotidiano. Acrescento, aqui, minha própria experiência profissional, quando, em atuação na rede municipal de Mariana-MG, no ano de 2017, me deparei com uma criança que declarava ser “meio branca”, pois se apegava às palmas das mãos e dos pés como parte que lhe mantinha conectada à brancura.

O modelo de sociedade organizado a partir da superioridade branca impõe, aos não brancos, uma única possibilidade de se humanizar, via apropriação/assimilação desse ideal, porque as estratégias de branqueamento, como indicado, não estavam presentes apenas no investimento da “seleção-sexual”. A supervalorização do branco agencia ações sofisticadas de segregação racial²⁰, que podem ser localizadas no lugar marginal delegado às culturas não brancas, às suas artes e aos seus saberes tradicionais, bem como foi, por um determinado período, investido na criminalização da capoeira, do culto às religiões de matriz africana²¹, o que nos permite acessar os reflexos da subjetividade na criação de políticas preconceituosas. Durante as primeiras iniciativas censitárias²² em Minas Gerais, a própria identificação dos sujeitos fez parte de um código próprio que indexava o pertencimento racial e, na prática, essa identificação operava como um status social, como será apresentado a seguir, no estudo selecionado do campo da História da Educação, que localiza um fenômeno na Região dos Inconfidentes capaz de materializar processos regidos pelo “embranquecimento” como via de ascensão social²³.

O estudo da área da História da Educação dos Negros, desenvolvido por Marcus Vinicius Fonseca (2015), evidenciaram, por meio da confrontação de documentos censitários entre os anos de 1831 e de 1838, do distrito de Cachoeira do Campo (Ouro Preto-MG), um tipo de status racial que se fazia “maleável”, nesse período, em que a cor operava como “classe”, de modo que a aparência/fenótipo é um elemento secundário nos registros. A forma com a qual os sujeitos eram lidos racialmente era afetada por quesitos como ofício, prestígio social, poder econômico, estado civil e escolaridade, o que demonstra que, já no século XIX, a instrução escolar poderia servir como “promoção” na escala de classificação racial dos sujeitos que frequentavam a escola nesse distrito.

Considerando ainda a primeira metade do século XIX, Botelho (2004, p. 8), ao pesquisar estratégias de matrimônios em Minas Gerais, argumenta que a raça poderia ser compreendida como a “expressão do desejo de harmonização social”, em que a classificação

²⁰ Durante a pesquisa, tivemos contato com um estudo realizado no arquivo da Câmara de Mariana-MG por Martins e Souza (1991), que encontraram quatro casos em que foram retiradas a assistência financeira às crianças abandonadas por não serem brancas. MARTINS, Jair de Jesus; SOUZA, Laura de Mello e. O Senado da câmara e as crianças expostas: documentos inéditos e considerações sobre Minas Gerais no século XVIII. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 31, p. 207-216, 1991.

²¹ Código Penal de 1890.

²² No texto “Cor nos censos brasileiros”, Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (1999), discorrem sobre a complexidade dos processos de auto e heteroidentificação racial, a partir das iniciativas de recenseamento nacionais (1872-1980).

²³ Na obra de Neuza Souza (1983), a psicanalista faz uma apresentação dos reflexos do ideal de eu branco no processo de ascensão social do negro e dos desafios que eles enfrentam para se desvencilhar da projeção do brancos.

racial “poderia não ser a “real”, do ponto de vista de uma classificação rigorosa da origem, mas seria uma “ordenação social e expressaria uma forma de manutenção de grupos fechados”.

A declaração de raça/cor nos documentos do passado brasileiros é bastante imprecisa. Ela expressa muito mais uma escala social do que uma origem racial, com a cor branca sendo o referencial superior da escala. Em outras palavras, a declaração da cor era muitas vezes influenciada pela posição social do indivíduo. Isso explica as inúmeras variações que às vezes encontramos quanto à cor de um mesmo indivíduo. Conforme o documento, uma pessoa encontra-se classificada como parda e, alguns anos depois, pode aparecer como branca (BOTELHO, 2004, p. 7).

O que essas manifestações nos demonstram é a marca do poder simbólico contido na classificação “branco”, fruto de uma produção discursiva de si e do outro, o que aponta para certa ambivalência, já que, ao mesmo tempo, que o signo da branquitude é a imagem (traços morfológicos), é também valor, símbolo de humanidade, é status social. E isso se faz presente, como vimos, na produção de uma narrativa da nação brasileira, no hino da República, nos clássicos da literatura, resvala na transmissão oral, e também pode ser encontrado na comunicação e em suas produções culturais, em um fenômeno definido como “Gesichtskontrolle” (SOVIK, 2009), uma espécie de controle de corpos, que define quais corpos serão vistos e como serão vistos.

A televisão destaca brancos em um aparente paradoxo, conforme demonstrou o sucesso da dançarina baiana Carla Perez na segunda metade da década de 1990. Com seu cabelo louro, facilitou a renovação de um debate sobre a cultura negra: seus movimentos foram considerados vulgares por uns e, por outros, derivados da mais venerável tradição afro-brasileira, o samba de roda. O carnaval baiano, com o tema “Carnaváfria”, em 2002, também mostrou o poder da branquitude. Apesar do aval oficial à identidade africana e ao movimento que reivindica reparações pela escravidão, os rostos na transmissão televisiva eram brancos, mostrando a possibilidade de exercer um *Gesichtskontrolle* (controle de rostos) a céu aberto (SOVIK, 2009, p. 36).

O campo da educação, como poderá ser visto na próxima seção, foi um campo de investimento dos movimentos sociais negros pós-abolição, entendido como via de ascensão social, mas também de desconstrução das crenças racistas. A educação, ao longo do tempo, foi pensada com estratégias que acompanham as lutas de cada momento; inicialmente, como meio de integração; seguida pela ideia de ascensão econômica; e, posteriormente, como transformação da ordem social que fixava brancos e não brancos em lugares simbólicos. As

reivindicações sociais na educação formal se deram em torno do currículo escolar, mais precisamente, ao demandar que fossem incluídas, nas matrizes curriculares, representações menos limitadoras das possibilidades de ser e existir de negros e negras, como afirma Gomes (2011).

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura (GOMES, 2011, p. 136).

Saímos em defesa, aqui, de que, mais que uma identidade grupal, o “branco” é também significante que forja uma ideologia que operacionaliza estratégias políticas e econômicas de dominação e, ao mesmo tempo, marca as subjetividades de brancos e não brancos, uma vez que elas se constituem em uma sociedade que compartilha valores estabelecidos a partir de uma estrutura racializada. O discurso de raça foi sendo atualizado, porém as regras têm se mantido as mesmas e, hierarquicamente, as diferenças étnicas e culturais são compreendidas e classificadas a partir da norma de um eu branco, homem, cristão e eurocêntrico. A reivindicação pela condição de cidadão, a partir da abolição formal da escravidão, foi condição preponderante para que o discurso sobre o ser negro fosse ressignificado, e não apenas os que ascendiam em sua condição de classe, afinal, essa condição em nada contribuía para a construção de identidade racial positivada, pelo contrário, o status “maleável” convenientemente, como visto no estudo de Fonseca (2015), na nossa perspectiva, tende a contribuir ainda mais para a fragmentação do grupo racial.

Para a psicanalista Neuza Souza (1983, p. 17), ao se debruçar sobre a experiência de ser negro em uma sociedade branca, “de classe e ideologia dominantes branca. [...] De exigências e expectativas brancas”, a cor, a ideologia de branqueamento e a democracia racial são o tripé que operacionaliza as condições e as possibilidades de ascensão do negro, materialmente e como sujeito. A brancura (cor) é, assim, um elemento que abrange diversos significados (humanidade, beleza, civilidade, entre outros), que são regidos não pela segregação explícita, como em outras culturas, mas pelas distâncias e pelas proximidades da brancura.

O fenômeno do racismo, tal qual estamos buscando trabalhar neste estudo, esteve presente desde o período colonial e, ao ser interrogado no campo da educação, desafia o próprio esquema de manutenção intrinsecamente ligado ao processo de “aprendizado social” desses códigos, que se dá ao longo da formação humana.

Nesse contexto, o Movimento Negro Brasileiro foi e continua sendo o ator protagonista no papel de ressignificação da ideia de raça. Como apresentaremos a seguir, suas reivindicações, ao longo do tempo, indagaram a história da população negra e a do próprio país, ao construir novas narrativas, produzir conhecimentos (teóricos, ideológicos e políticos) e análises que desvelam a operação do racismo nas instituições e nas relações interpessoais (GOMES, 2012).

1.2 A politização e a ressignificação da raça

Olhar o passado e ressignificar o presente (provérbio Adinkra).

Ao traçarmos o percurso da construção dos marcadores sociais da diferença de raça, entre os grupos branco e não branco, apresentamos meios que nos permitem acessar alguns modos de difusão do discurso de raça que, cotidianamente, estão presentes na experiência dos sujeitos e atravessam o processo de formação humana nas mais diferentes instâncias, como na cultura, nas relações interpessoais, nas instituições, na literatura, na mídia, nos emblemas nacionais, entre outros. Nesta seção, nos atentamos mais ao nosso campo de pesquisa, a educação, para buscar demonstrar, em sua face institucional, os reflexos das tensões sociais no debate em questão e ao privilegiar, em um determinado momento, o lugar do ensino superior, espaço que, ao mesmo tempo que forma profissionais, produz conhecimentos e características que muito interessam à produção subjetiva desses sujeitos diante da problemática racial.

A politização da raça se tornou um instrumento de compreensão dos significantes que compõem o imaginário do que é ser negro e não negro no Brasil. Ao se empenhar na luta

pela condição de ser brasileiro/a, cidadã e cidadão, o movimento negro abre os caminhos para a construção de uma identidade racial coletiva positivada. Sua mobilização, organizada no período pós-abolição (1888), movimentou diferentes campos da sociedade, como será apresentado brevemente, porém, nesta seção, privilegiamos os desdobramentos no campo da educação, área reconhecida pelo movimento negro como estratégica na conquista pela condição de cidadania, atualizando as pautas, neste campo, no decorrer de seu desenvolvimento.

A ressignificação de raça viabiliza a desconstrução da crença central do racismo, a superioridade branca, porém a ausência da população negra antirracista em posição de poder adia a ruptura da ordem social do racismo. Diante dessa realidade, apresentaremos, brevemente, o percurso da população negra organizada, para se reinventar como coletividade e como sujeitos, e romper com a percepção distorcida forjada pelo olhar do branco.

1.2.1 Movimento negro

Segundo Domingues (2007), o movimento negro viveu, na perspectiva histórica, três fases distintas consolidadas, e se estabeleceu e se caracterizou por um dinamismo de elaborar e reelaborar suas demandas diante da conjuntura histórica ao engendrar suas lutas a favor da integração do negro e da erradicação do racismo no país.

As fases históricas propostas por Domingues (2007) nos possibilitam entrar em contato não apenas com uma linha de marcos temporais referentes à mobilização da população negra, mas também à identificação das bases ideológicas de cada fase, das estratégias engendradas e das reivindicações priorizadas ao longo das gerações. A primeira fase descrita pelo autor vai de 1889 a 1937, da Primeira República ao Estado Novo, e pode ser definida pela emergência de organizações diversas (clubes, grêmios literários, jornais, associações beneficentes, entre outros), com foco em ações “de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência” (DOMINGUES, 2007, p. 121). Essa fase ganha dimensões de um movimento de massa, com a criação da Frente Negra Brasileira, em 1931. A segunda compreende os anos de 1945 a 1964, da Segunda República à Ditadura Militar, em um momento que retoma as demandas mais políticas, educacionais e culturais, ao

centralizar a luta por direitos civis. Já a terceira fase, estabelecida entre os anos de 1978 e 2000, no início do processo de redemocratização até a República Nova, foi uma fase de unificação de movimentos, sendo o de maior repercussão o Movimento Negro Unificado. Ela se caracteriza por uma maior aproximação dos partidos políticos e das organizações sindicais, que se traduzem em ações pontuadas, pelo autor, como “de natureza classista e anti-racista” (DOMINGUES, 2007, p. 121).

O quadro comparativo, que faz na tentativa de sinalizar a direção da luta anti-racista no país, apresenta um lugar de destaque para a educação, situada, no Movimento Negro, na categorização do que o autor define como “solução para o racismo”. Na primeira fase, essa “solução”, identificada “pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa” (DOMINGUES, 2007, p. 118), tem uma perspectiva mais “assimilacionista”. Na segunda fase, opera “pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa” (DOMINGUES, 2007, p. 118) e se caracteriza como de cunho “integracionista”. Na terceira, a solução para o racismo viria “pela via política (‘negro no poder!’), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial” (DOMINGUES, 2007, p. 118). Nesse momento, define-se por uma estratégia “diferencialista” em que está em foco a luta pelo direito a igualdade na diferença.

Quadro 1 - Comparativo da trajetória do movimento negro na República

Movimento Negro Brasileiro	Primeira fase (1889-1937)	Segunda fase (1945-1964)	Terceira fase (1978-2000)
Tipo de discurso racial predominante	Moderado	Moderado	Contundente
Estratégia cultural de “inclusão”	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)
Princípios ideológicos e posições políticas	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “direita”, nos anos 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “centro” e de “direita”, nos anos 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980
Conjuntura internacional	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da negritude e de descolonização da África	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de auto-identificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afro-descendente”.
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista

Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial.
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
Capacidade de mobilização	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda
Relação com a “cultura negra”	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)
Como concebiam o fenômeno da mestiçagem	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)
Dia de reflexão e/ou protesto	13 de maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	13 de maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	20 de novembro (dia de rememoração da morte de Zumbi dos Palmares)
Principais lideranças	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Domingues (2007, p. 117-119)

Domingues (2007) tece a hipótese de uma quarta fase, que se iniciaria a partir dos anos 2000, com o empoderamento da população jovem e negra, ao lançar mão da difusão da cultura do Hip-hop²⁴, mais precisamente o Rap no Brasil, que constrói análises sócio-racialmente referenciadas e narrativas positivas sobre ser negro. O percurso, apresentado

²⁴ No artigo “Um raio X do Movimento Hip-Hop”, Amailton Azevedo e Salomão Silva (2015) apresentam o movimento no Brasil e analisam o caráter político de visibilidade de narrativas marginais. Demarcam que seu início, nos anos 1980, com “a diversão, a denúncia, a informação e o autoconhecimento acumulado a partir das experiências vividas no dia a dia da periferia”, e que, na atualidade passou a agregar também “como símbolo de resistência cultural negra, pobre e periférica; bem como formataram uma estética musical negra ancorada nas práticas culturais herdadas da Diáspora africana” (AZEVEDO; SILVA, 2015, p. 213).

sucintamente, nos auxilia a não perder o movimento próprio da dinâmica das disputas políticas, dos “avanços, recuos e estagnações” (DOMINGUES, 2007, p. 119), bem como das continuidades na defesa do que se conquista no processo que envolve lutas sociais e que não se perde totalmente.

Para Gomes (2012), desde as primeiras iniciativas do século XX, é possível identificar uma potente capacidade de ação e de ressignificação dos construtos de raça engendrado pela população negra, principalmente no desenvolvimento de uma imprensa negra, em que a produção de conhecimento nesses moldes desconstruía diretamente a perspectiva colonial limitadora da capacidade intelectual dessa população. Segundo a autora, esses jornais tinham um importante “papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os próprios destinos, rumo a construção de sua integração na sociedade da época (GOMES, 2012, p. 736).

Ao politizar a raça, esse movimento social (movimento negro) desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2012, p. 731).

A integração do negro à sociedade brasileira e sua resistência diante da opressão foi e é o que possibilitou o deslocamento de significantes coloniais, como os que nos apresenta Shirley Miranda (2018, p. 195), ao diferenciar o conceito de quilombo pelo olhar colonial, como “relativa às habitações de escravos fugidos, geograficamente isoladas, situadas em uma natureza selvagem com padrões precários de moradia e produção exclusivamente agrícola”, e a conceituação definida em meio às lutas pela igualdade racial, quilombo como “comunidades negras contemporâneas, rurais e urbanas, que resistiram aos artifícios de apagamento material e simbólico a que foram submetidas demarca ângulos da produção acadêmica”.

Nessa posição de escrever sobre si, e mudar sua condição social em uma sociedade hierarquizada, as mulheres negras sofrem duplamente os efeitos da dominação e são desqualificadas por conta de seu pertencimento racial e de sua identidade de gênero, o que produz, nessa estrutura, um lugar fronteirístico dentro dos movimentos sociais. Como negras, não se viam contempladas em suas especificidades de ser mulher dentro do movimento negro

(quadro comparativo), e com outras mulheres do Movimento Feminista²⁵, não havia espaço para a inclusão das especificidades produzidas pelo racismo. Sueli Carneiro (2011), ao reivindicar o enegrecimento do feminismo na América Latina, revisita as pautas feministas ao apresentar a complexidade em torno do entrecruzamento de raça e gênero e colonialidade:

no Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades. [...] As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2011, s.n.).

Como temos evidenciado até aqui, o sistema racial se entrecruza com o poder e não exclusivamente com a ciência, mesmo que esta tenha protagonizado, no final do século XIX e no início do século XX, as teorias racialistas. Ao considerarmos, mais uma vez, uma frase célebre de Angela Davis, podemos identificar, no pensamento da filósofa, uma organização piramidal das opressões e, ao mesmo tempo, uma direção no seu enfrentamento, ao anunciar que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. A condição de existência, em uma sociedade organizada pelo racismo e pelo patriarcado, se torna expressão do quanto temos conseguido avançar como sociedade democrática. Para a intelectual negra feminista, bell hooks (2019), as mulheres negras, quando constituem um pensamento crítico diante dessa estrutura, ao se posicionarem no enfrentamento, têm condições de constituir subjetividades radicais e se tornam sujeitas radicais. Esse processo não passa apenas pela resignificação de raça, mas também em ser mulher e em tudo o que essas identidades têm se constituído na essencialidade, seja no lugar de inferioridade (olhar colonizado) ou de excepcionalidade (ícones).

Amar quem somos começa com a compreensão das forças que produziram qualquer hostilidades que sentimos em relação à negritude e a ser mulher, mas também significa aprender novas formas de pensar sobre nós mesmas. [...] a única maneira de as mulheres negras construírem uma subjetividade radical é resistindo ao

²⁵ No seu trabalho de mestrado, Nubia Regina Moreira (2007), apresenta as fases do movimento feminista brasileiro bem como do movimento negro, e aborda a tensão entre identidade e diferença, mobilizada pelo enfrentamento das posições universalidades de mulher.

conjunto de normas e desafiando as políticas de dominação baseadas em raça, classe e gênero (hooks, 2019, p. 124-125).

A politização da raça abriu caminho para a ressignificação da identidade negra como coletividade, ao mesmo tempo que complexificou a discussão da igualdade e diferença, isso porque as mulheres negras são as responsáveis por desconstruírem a universalidade das categorias raça e gênero, ao contribuírem para esse momento atual, em que as pessoas negras batalham também por suas existências diversas, como observado na pauta da sexualidade e das transgerididades. As identificações têm se tornando mais plurais, por um lado, porém se nota que a pauta permanece ainda na mesma direção, a construção de uma sociedade menos desigual e menos ameaçada pela diferença.

1.3 O pacto silencioso entre brancos e as políticas educacionais

Toda investigação científica é contextualizada, localizada e subjetivamente produzida (GOMES, 2009, p. 419).

Foram apresentados, até aqui, os construtos de raça e como eles se constituem e ganham sentido no discurso político, cultural, estabelecendo pontes com a educação e os sujeitos na realidade brasileira. Recontar, na primeira pessoa, narrativas autobiográficas, suas visões de mundo, análises conjunturais, compartilhar seus sentidos, saberes, fé, artes, valorizar a estética, tem politizado esse construto, ao romper com a posição marginalizada que a supremacia branca delegou à diferença racial. A primeira menção à educação como direito está registrada na Constituição de 1934, que orienta a “b) estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934, p. 138), o que nos permite localizar resquícios da ordem social escravista na organização da educação brasileira, que autoriza e legitima a superioridade imaginária de uma raça. Esse feito nos situa historicamente em uma certa tradição legislativa ambígua convergente com a ideologia racista, que reinventa tecnologias para a manutenção simbólica

de um sistema excludente às pessoas não brancas, ao alimentar a cultura de que “leis” não alteram os “costumes”.

A educação institucionalizada, conforme assinala Lílian Wachowicz (2017), é “filha” da cultura, e o ambiente acadêmico não um lugar isento das tensões sociais, pelo contrário, como já inferido na epígrafe, é um espaço que precisa ser pensado como reflexo dela. O compromisso da educação pública, no Brasil, como será exposto, passou pelo desejo de formar “o brasileiro”, que não poderia carregar em si semelhança física, psicológica e/ou comportamental que remetesse à projeção do branco sobre a diáspora africana. Na obra *Ordem médica e norma social*, Jurandir Costa (2004) apresenta como a medicina social, no século XIX, vai definir não só o perfil sanitário da família como também toda a organização da educação pública no Brasil, por meio de uma metodologia nomeada, pelo autor, como “pedagogia higienista“. Em sua obra, Costa (2004) evidencia elementos do movimento sanitaria que forjam uma educação moral, que relaciona aspectos físicos, psíquicos, comportamentos sexuais, entre outros, a uma caracterização de classe, ao construir um imaginário social de uma suposta “hierarquização social da inteligência”.

Em seus estudos, D’Ávila (2006) nos possibilita acessar, por meio de uma análise histórica, elementos higienistas e também eugenistas no processo de construção de educação pública brasileira, em que o modelo em ação vigente se caracterizava como “médico pedagógico”. Centrado na pessoa do médico, a ele era imbuída a responsabilidade de definir as classes dos alunos, se passariam de ano ou não, ao somar a avaliação médica ao teste de inteligência e maturidade. De acordo com o autor, o Brasil seguiu uma linha eugenista “leve”, que “aceitava a melhoria racial por meio da atenção à saúde, influências ambientais, valores culturais e circunstâncias de reprodução” (D’ÁVILA, 2006, p. 53), por acreditarem que esse objetivo seria alcançado mais rapidamente. A Medicina, como também a Psicologia, com os testes de QI, e outras áreas de conhecimento científico da época contribuíram como operacionalizadoras desse projeto do “brasileiro ideal”.

Suas pesquisas mostravam aquilo que queriam acreditar: que alunos brancos, ricos, eram mais qualificados e isso podia ser mensurado. Nos casos em que um teste revelava o oposto, o pesquisador se esforçava para explicar por que os testes ou os pesquisados haviam-se desviado dos verdadeiros resultados, obtidos nas condições que se sabia serem verdadeiras. [...] crianças mais pobres ou mais negras eram deficientes por que os testes mostravam. Em consequência a subclasse permanecia deficiente mesmo que os testes não mostrassem (D’ÁVILA, 2006, p. 92).

A naturalização das desigualdades produzidas pela relação que a sociedade estabelece com a diferença tampona toda a articulação orquestrada evidenciada nesses estudos. O ideal de branco produzia sujeitos que aprendem e sujeitos que não aprendem, os que valem a pena investir na formação de qualidade e os que não, os que “dão” para o estudo e os “dão” para o trabalho físico. Segundo pesquisa documental realizada por Muller e Viana (2003) nos acervos do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (antiga Escola Normal) e da Biblioteca Nacional, entre os anos de 1911 a 1931, a carreira de magistério também era afetada pela incorporação da ideologia eugenista na profissão docente, e viveu um embranquecimento produzido por obstáculos criados na oferta cursos de formação e na seleção das participantes, quase exclusivamente composta por mulheres não negras, e se manteve no nível das relações racializadas de ideal branco, sem necessitar de mecanismo institucionalizados.

Esses obstáculos impediram a essas moças o progresso profissional e mesmo o ingresso à carreira, sem que houvesse, aparentemente, alguma manifestação formal, escrita, de resistência à cor da pele das professoras ou das candidatas à Escola Normal. No final da década de vinte em diante tornava-se quase impossível o ingresso de moças “escuras” ao magistério público carioca (MULLER; VIANA, 2003, p. 9).

“Eram moças de origem social humilde, filhas ou netas de ex-escravos” (MULLER; VIANA, 2003, p. 8), porém a medida que o ensino público foi sendo regulado pelo Estado, obstáculos foram sendo criados para impedir a presença de mulheres negras na então “Escola Normal”, como no movimento de fechamento do “Curso Normal Noturno”, que, até então, permitia que as mulheres de camadas populares trabalhassem e estudassem. As pesquisadoras destacam, em suas conclusões, que o fenômeno observado em sua análise se deu sem nenhuma manifestação “formal, escrita de resistência à cor da pele das professoras ou candidatas à Escola Normal” (MULLER; VIANA, 2003, p. 9), porém o quesito cor era de preenchimento obrigatório no requerimento de inscrição para o concurso.

A partir de sua pesquisa iconográfica e da análise de processos institucionais, D’Ávila (2006) acrescenta, aos estudos de Muller e Viana, que as professoras negras começaram a desaparecer do magistério público após a década de 1930. As fotos das professoras, antes de 1920, segundo o autor, registram que as professoras negras, até esse período, eram de cor mais escura e mais novas, características que mudam após a década de 1930, quando se reduz sua quantidade (de 15% para 2%) e prevalece a pele clara. Os homens

de cor, de acordo com o pesquisador, participavam da instrução vocacional e da administração escolar. Na falta da possibilidade de confrontar a leitura racial feita das professoras e dos professores com informações censitárias desse grupo, reconhece-se os limites desses dados, ao mesmo tempo que se defende que o fenômeno da redução no número de professores negros na educação pública brasileira é observável. Já em relação ao treinamento dado aos professores, o autor usa de uma fonte documental do arquivo Anísio Teixeira para demonstrar as diretrizes que orientavam a preparação do corpo profissional: “Medicina e educação unidas pelo mesmos métodos e pelos mesmos problemas... No esforço de prevenir em vez de remediar, de dirigir em vez de corrigir, de prover em vez de completar, posteriormente, toda medicina e toda educação se vem transformando em uma higiene do corpo ou de espírito” (D’ÁVILA, 2006, p. 190). O modo de incorporação da eugenia nesse processo, segundo o autor, é marcado pela “ausência de linguagem explicitamente racial”, o que, por vezes, pode dificultar a formulação de uma oposição direta à organização racializada, pois “a marginalização era encoberta sob um verniz de profissionalismo e tecnicismo” (D’ÁVILA, 2006, p. 193).

No processo de branqueamento da profissionalização do magistério público, de acordo com D’Ávila (2006, p. 194), a brancura e a modernidade formam uma equação simples de ser compreendida em sua sistemática, e “as escolas públicas empurrariam o Brasil para a frente ajudando as crianças a se livrarem de hábitos herdados. [...] Professores de cor, ou vindos das classes baixas eram percebidos como mediadores inadequados nesse processo”. Como projeto de futuro, a educação pública pareceu ser, no âmbito político, um setor estratégico para a transmissão do racismo, ao contribuir para a manutenção da hierarquia entre raças e distorcer os elementos desse fenômeno nas relações sociais.

Na atualidade, esse sistema faz a manutenção de uma violência silenciosa²⁶, que se inscreve na subjetividade e concede ao negro/negra o status de não ser, ao mesmo tempo em que produz um lugar simbólico de superioridade da raça branca. Boaventura Sousa Santos (1995 *apud* CARNEIRO, 2005) usa o termo epistemicídio como definidor do modo de funcionamento do sistema colonial que herdamos, e que, segundo o sociólogo, se organiza por meio da subalternização, da subordinação, da marginalização e da penalização no âmbito da legislação de determinados grupos sociais. Já Sueli Carneiro (2005, p. 97) agrega a esse conceito a dimensão da produção de uma “indigência cultural”, que está presente

²⁶ O silêncio caracteriza mais a forma com que essas violências são experienciadas do que a dimensão. Os movimentos negros reinventam estratégias de dar visibilidade para as diferentes reinvenções do racismo no cotidiano da população negra brasileira.

pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

O processo histórico de produção de exclusão dos negros do ensino superior produziu o efeito de uma academia branca, na sua composição de discentes, de professores e professoras brancos/as (CARVALHO, 2007²⁷; LABORNE, 2014²⁸), e na produção de conhecimento (GOMES, 2010). O racismo é um sistema complexo e dinâmico, que expõe estruturas de poder, o que demanda que seja compreendido para além das relações interpessoais. Ele também pode, como vimos no âmbito das políticas educacionais, ser produzido em engrenagens institucionais, a partir dos sujeitos e, quanto menos são expostos a conhecimentos que abordam as tensões de uma sociedade multirracial, menores serão as possibilidades de produção de deslocamentos e, logo, de intervenções nessa realidade. De acordo com Souza (1983, p. 17), “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso de si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”. A realidade na sociedade, como buscamos demonstrar na discussão inicial sobre a raça, não se dá no âmbito da objetivada. Investir no debate das questões raciais em um campo em que a branquitude é a norma torna-se potente na desnaturalização das desigualdades raciais, na defesa de que esse campo se constituiu como tal, hegemonicamente branco, nas tensões sociorraciais.

Segundo Bento (2014, p. 31), a branquitude é parte de um pacto silencioso estabelecido entre brancos, a fim de preservar seus privilégios, sustentar o ideal de ego hegemônico eurocêntrico sobre os demais, no processo dialético de ter a si próprio como modelo (narcisismo), “e projetar sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir (projeção)”. Os mitos em torno do negro, que são compartilhados na sociedade brasileira, não se tratam de um discurso qualquer, pois, como sugere Souza (1983, p. 25), o mito é “uma fala

²⁷ “Gostaria de ilustrar essa situação de confinamento racial vivida por todos nós, acadêmicos brasileiros. Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo, a USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; ou seja, entre 99,6% de docentes brancos e 0,4% de docentes negros (não temos ainda um único docente indígena)” (CARVALHO, 2007, p. 34).

²⁸ Laborne (2014) apresenta uma tabela do Cadastro Nacional de Docentes, produzida pela Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (2006), em que, dos/das 242.755 docentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 69,4% são brancos, 10,7% são negros, e 18,3% não se identificaram racialmente no cadastro.

que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história transformá-la em natureza”. Quando passamos a interrogar esses sistemas de naturalização, base dos construtos de hierarquias raciais, abrimos caminhos para reflexão de outros sistemas normativos que estabelecem posição social, padrões de condutas, modos de ser. O ensino superior público, no Brasil, além da tradição de se constituir majoritariamente por pessoas brancas, em que a ordem social é regida pelos modelos de socialização eurocêntricos, marcos civilizatórios colonizados, impõe esses valores culturais e suas linguagens, como veremos, e também se pensa a partir da supervalorização da masculinidade.

1.4 O Ensino superior e a tradição (uni)versal

No cenário das desigualdades raciais na educação, o Movimento Negro Unificado (MNU), principalmente o segmento das feministas negras, foi muito importante para as políticas de democratização do acesso à educação, iniciadas na década de 1990, no âmbito do ensino básico, e foi responsável por mobilizações de visibilidade contra o racismo e a ideologia escolar dominante, nos anos 1980, por fazer diversas críticas “ao livro didático, currículo, formação dos professores etc.” e, em um segundo momento, passaram a realizar “ações concretas” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 217).

O MNU esteve junto aos órgãos institucionalizados, não apenas na reivindicação, mas também no seu assessoramento. Como relata Silva (2011), o núcleo de professores, pesquisadores, militantes e suas produções acadêmicas foram atendidos por órgãos diretivos educacionais, a partir da criação de um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra do Ministério da Justiça (GTI)²⁹, composto paritariamente por membros do MNU (oito representantes) e por um representante de cada segmento (ministérios da Justiça; da Cultura; da Educação e dos Esportes; do Planejamento e Orçamento; das Relações Exteriores; da Saúde; e do Trabalho), quando compartilharam seu conhecimento e tensionaram o espaço político ao longo dos anos 1990 e no início de 2000 para a constituição

²⁹ Decreto de 20 de novembro de 1995, que institui o Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. Foi revogado em 5 de novembro de 2019.

de um educação pluriétnica, o que reverberou, inicialmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (diversidade étnico-cultura como valor, a transversalidade do tema, a formação de professores da educação básica).

A democratização do ensino superior no Brasil se deu apenas nos anos 2000, por meio de ações com vias de ampliação do acesso à população, iniciadas, primeiramente, no âmbito das instituições privadas, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e com a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) objetivou ampliar as vagas de discentes, estabelecer metas de enfrentamento da evasão, orientar diretrizes pedagógicas, respeitando-se a autonomia das instituições. Com vias, ainda, de efetivar a democratização do acesso ao ensino superior, em 2012, foi promulgada a Lei nº. 12.711³⁰, conhecida como “lei de cotas”, que dispõe especificadamente sobre o sistema de destinação de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para estudantes pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas integralmente ou que possuem renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*³¹.

Durante o processo de disputa discursiva sobre a implantação de políticas afirmativas reparatórias como medida de garantia do acesso de não brancos historicamente excluídos dessa etapa educacional, afloraram duas linhas de debates no país a partir da proposta de cotas raciais³². Segundo consta no 5º volume da Coleção Educação para Todos, no livro *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*, produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade³³, as linhas argumentativas principais foram as das cotas como instrumento jurídico de “neutralização daquilo que – de acordo com o status quo sociorracial – não se quer neutralizar”, e, do lado oposto, as cotas como produtoras de desigualdades “feririam o princípio da igualdade”, “subverteriam o princípio do mérito” e “prejudicariam os próprios negros” (BRASIL, 2005, p. 8). A polaridade dessa

³⁰ Em 2016, a lei foi alterada para incluir as pessoas com deficiência (Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.)

³¹ A “lei de cotas”, normalmente, é abordada como favorecimento exclusivo à população negra, o que demonstra um desconhecimento da legislação, que, além de buscar reparar iniquidades a um grupo diverso, inclusive de “brancos pobres”, desconhece a proporcionalidade que faz com que alunos concorram às vagas específicas, que podem se tornar mais concorridas que as de ampla concorrência.

³² Antes delas, o que víamos era um acesso massivo na rede privada de educação, que fortalecia esse mercado em detrimento das universidades públicas.

³³ Unidade Administrativa, criada por meio do Decreto nº. 5.159, de 28 de julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualizada no Decreto presidencial nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, acrescenta o eixo da educação especial e inclusiva (BEZERRA; ARAUJO, 2014).

discussão aparece como um traço do racismo brasileiro, em que ideias divergentes podem ser expressas em um mesmo argumento, sem serem considerados seus sentidos divergentes, como a ideia de igualdade e designação racial.

Na década de 1990³⁴ (1992-1999), a população que ocupava as universidades era, em sua maioria, branca e representava um quantitativo quase quatro vezes maior que o número de vagas ocupadas por pessoas negras (HERINGER, 2002). Estima-se, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que analisou os dados da PNAD e do IBGE entre 1995 a 2015, que, nessas duas décadas, a população adulta branca com mais de 12 anos de estudo avançou de 12,5% para 25,9%, já a população negra avançou de 3,3% para 12%, e cresceu duas vezes mais que o quantitativo de pessoas brancas, no mesmo período, porém o percentual ainda está abaixo do que a população branca tinha em 1995. A pesquisa identificou também que as mulheres estão em vantagem sobre os homens quando o quesito é longevidade escolar, mas isso não se reflete na posição no mercado de trabalho. Um dos indicadores destacados, nesse estudo, foi a taxa de analfabetismo em relação ao gênero e à raça. Essa taxa, para os homens com 15 anos ou mais de idade, foi de 7,4% e, para as mulheres, de 7,0%. “Em 2015, entre as mulheres com 15 anos ou mais de idade brancas, somente 4,9% eram analfabetas; no caso das negras, este número era o dobro, 10,2%³⁵”, o que demonstra que não são todas as mulheres que têm vantagens em relação aos homens quanto à escolaridade.

O histórico da institucionalização da educação no Brasil apresentada um cenário de desigualdade produzido pela condição da população negra e agravado pelo racismo. O discurso meritocrático de classe foi produzindo uma universidade pública cada vez mais afastada das camadas populares e, em consequência, dos menos privilegiados, o que tornou o espaço restritivo não apenas na sua composição racial, mas também em suas perspectivas e epistemologias. O ensino superior público utilizado e embranquecido, potencialmente, reflete conhecimentos que privilegiam tais perspectivas.

Nos debates sobre a integração do negro nessa etapa do ensino por meio de ações afirmativas, Petronília (2003) indica o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira pela universidade como materialidade do “racismo institucional”, que enquanto produtor de exclusão dos negros/as da universidade e cerceou também a interação de saberes, visões de

³⁴ Ribeiro (2018) descreve um breve panorama histórico do ensino superior brasileiro desde as primeiras iniciativas dos cursos no Brasil, em 1808, até os dias atuais.

³⁵ Esse indicador também tem marcadores regionais distintos, o que evidencia outras intersecções sociais e históricas.

mundo e tecnologias trazidos consigo, e que a condição de escravizados não torna menos legítimo. Segundo o Programa de Combate ao Racismo Institucional, esse tipo de discriminação racial é definido como um “fracasso coletivo de uma organização ou instituição em prover um serviço profissional e adequado às pessoas devido a sua cor, cultura, origem racial ou étnica” (BRASIL, 2009, p. 157).

A diversidade racial, na academia, significa a pluralidade de pensamento, materializa o conhecimento eurocentrado como um entre outros possíveis, ao mesmo tempo que desvela que a valorização de uma perspectiva em detrimento da outra são formas de expressões do racismo institucional. A direção da defesa de um ensino superior multirracial é, para Carvalho (2006), a própria possibilidade de enfrentamento do racismo acadêmico. É nessa linha que intelectuais negros e brancos antirracistas, incluindo o campo da educação, fortaleceram, ao longo dos anos 2000, a pauta do movimento negro, quando não integrantes, a pauta das cotas raciais no ensino superior, como forma justiça social, de reparação histórica, de garantia do direito civil e de combate ao racismo institucional. Como ressalta Jesus (2011, p. 14), em sua tese, as políticas de cotas não são sinônimo de ações afirmativas, “posto que, as mesmas dizem respeito a uma modalidade entre as diversas medidas de ações possíveis – tendo sido, as primeiras reivindicadas pelo movimento social negro brasileiro”. Nesse bojo de ações estavam, na pauta da inclusão do ensino da cultura afro-brasileira, a luta pela escola quilombola com definição de diretrizes curriculares e mudanças pedagógicas que impactariam na formação de professores (GOMES, 2019). Tais mobilizações, para Gomes (2019), não se tratam apenas de mudanças curriculares, mas de uma articulação política educacional, o que podemos transpor como um novo projeto de nação e logo de universidade.

A condição de produção de conhecimento do movimento negro brasileiro em prol da emancipação produziu análises racialmente referenciadas, o que contribuiu para o estabelecimento de uma concepção negra decolonial, que interroga o pensamento hegemônico do cânone e acrescenta outras interpretações da realidade (GOMES, 2019). Nesse sentido, nossa pesquisa caminha na intenção de contribuir para as produções que interrogam as estruturas coloniais de dominação, porém, se centrando no ponto de vista de quem opera a manutenção, nós, sujeitos constituídos subjetivamente em meios às tensões engendradas pela estrutura. Apesar dos desafios postos, o campo da educação tem sido uma área de grande produção de conhecimento, comprometida com uma reflexão crítica diante da problemática do racismo. Desse modo, apresentaremos, brevemente, esse cenário e, para caminhamos, serão expostas as três políticas de ações afirmativas que enfrentam do racismo institucional na

educação, e se centram nas implicações para a educação superior e na docência, e estabeleceremos nossas reflexões, daqui em diante, mais próximas do nosso campo de estudo, a UFOP.

1.4.1 Protagonismo da educação antirracista

Como exposto, a realidade nacional à luz do racismo traz, em seu âmago, complexidades que ainda estão longe de ser esgotadas. É possível que, mesmo centrando nosso olhar no campo de educação, esse texto ainda deixe lacunas, efeito de nossas escolhas trilhadas no encontro com a produção científica da área. Nesta seção, buscaremos demonstrar, que apesar da política educacional ter, como valor fundante, preceitos eugenistas e produzir, ao longo de sua história, processos de exclusão, a população não branca, em todas as etapas de ensino, na atualidade, vem se destacando na produção de conhecimento científico crítico acerca desses processos históricos, ao se interessar por diferentes ângulos do debate e promover rupturas com o pacto da branquitude. Assim, a veiculação de indicadores das desigualdades raciais não tem sido suficiente, de imediato, para promover deslocamentos necessários que possibilitem a desnaturalização dessa realidade.

As inquietações em torno das relações raciais no campo da educação, apesar de ganharem visibilidade nas últimas décadas, não soam como algo novo, elas têm agrupado uma consolidada produção científica em relação à realidade da educação básica. A pesquisa desenvolvida a respeito dos livros didáticos disponíveis entre os anos de 1987 a 2000 (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA; 2003, p. 135) apresenta uma representação da população branca e não branca veiculada nesse material e desvela uma desigualdade silenciosa que aponta para “uma naturalização e universalização da condição de ser branco: sua pertença racial não necessita ser explicitada”, ao passo que a população negra e indígena, principalmente os/as negras/os, emerge em uma posição subjugada. Foi identificado, no estudo supracitado, traços de ambiguidade nas representações estereotipadas e limitadoras de sentido, que convivem lado a lado, nas páginas, com o discurso retórico da igualdade.

A produção de pesquisas que investigam os reflexos do racismo na educação foi fundamental para a conquista de marcos legais, como o que apresentaremos mais adiante, a Lei nº. 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), ao instituir a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira. Segundo a pesquisadora Ana Celia Silva (2011), quase uma década após o estudo mencionado e após a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, ao investigar 15 livros didáticos de Língua Portuguesa, identificou-se cinco em que a população negra é representada sem estigmas. Ao analisá-los, a pesquisadora observa uma sub-representação deste grupo, ao mesmo tempo que é retratado de forma mais humanizada, o que revela pequenos deslocamentos do cenário anterior. Tratam-se de reflexos materializáveis dos processos de lutas engendrados no âmbito da educação. Essa modificação nos livros didáticos institucionaliza a ressignificação coletiva mobilizada pelo MNU, a disponibilização de conteúdos menos reducionistas e inferiorizantes dos não brancos, possibilita uma identificação subjetiva mais positivada e, como defende a autora, tem potencial para contribuir com outros grupos étnico-raciais na flexibilização das crenças estereotipadas da população negra. A pesquisadora caracteriza a presença do corpo negro nesse material ainda como uma representação abstrata, universalizante, que apaga as diferenças, as contradições e a pluralidade (SILVA, 2011). Evidencia um desejo assimilacionista, que, no seu argumento, não confere alteridade a esse grupo, mas expressa um medo do convívio com a diferença. Para além do material distribuído, nos interessa pensar nos sujeitos que os produzem.

Como pode ser identificado no recente levantamento, intitulado *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*, o cenário de produção científica na temática da educação das relações étnico-raciais, como demonstrado nos artigos específicos relacionados à implementação da Lei nº. 10.639/2003, aponta para desafios a serem superados, como a ampliação da temática a outros campos de conhecimento e a formação inicial, pouco citada tanto nas pesquisas quanto nos relatos de experiência (DIAS *et al.*, 2018).

Podemos pela leitura do material afirmar que nesta perspectiva há experiências que abarcam da educação infantil até o ensino médio e a educação profissional. Apenas um faz referência ao ensino superior, ou seja, a instituição de disciplinas ou como as universidades têm respondido a demanda para dar cabo à Educação das Relações Étnico-Raciais (DIAS *et al.* 2018, p. 166).

Esse levantamento mapeou publicações de teses e dissertações nos repositórios dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de educação e nas revistas científicas de educação nacionais com qualificações entre A e B, no período de 2003 a 2014³⁶. Foi construída uma tabela das produções de pesquisas na temática racial em educação por meio de uma análise qualitativa com leitura de resumos e da categorização dos trabalhos, o que nos permite acessar o interesse dos/das pesquisadoras do campo da educação pelo fenômeno do racismo (Figura 1).

Figura 1 - Levantamento de publicações de pesquisas e artigos na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (2003 a 2014)

CATEGORIA	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES	NÚMERO DE ARTIGOS
CURRÍCULO	63	37
AÇÕES AFIRMATIVAS	69	94
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES	28	51
LIVRO DIDÁTICO	28	11
LITERATURA	14	27
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003	46	65
RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	58	38
IDENTIDADE NEGRA E MULTICULTURALISMO	103	56
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA	35	31
MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO RELIGIOSIDADE JUVENTUDE NEGRA	65	29
QUILOMBOS	48	24
CULTURA: OUTROS CURRÍCULOS OUTRAS PEDAGOGIAS	41	31
TOTAL	598	494

Fonte: Silva, et al (2018, p. 37)

Nesse bojo dos estudos das relações raciais também está incluída a branquitude, que, no mapeamento, foi agrupada na categoria “multiculturalismo”. Como pode ser visto no Anexo I deste trabalho, ainda não há uma produção expressiva, em volume, a respeito da branquitude e, quando ela é investigada, está mais presente em pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação básica, se comparadas ao ensino superior, o que nos chamou atenção no início da pesquisa, mas, de certa forma, não nos surpreendeu, por considerarmos os sistemas

³⁶ “Foram utilizados os seguintes descritores: ações afirmativas; afro-brasileiros; branquitude; branquitude; cotas étnico-raciais; currículo e relações étnico-raciais; discriminação racial; diversidade étnico-racial; educação quilombola; etnia; formação de professores e relações étnico-raciais; História da África; História e Cultura africana e afro-brasileira; identidade étnico-racial; Lei nº. 10.639; Lei nº. 11.645; literatura africana; literatura negra; movimento negro; multiculturalismo; negritude; negros e livros didáticos; políticas afirmativas; população negra; preconceito racial; racismo; Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC); quilombos; relações étnico-raciais; religiosidade negra” (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018, p. 37).

de poder no entorno do racismo brasileiro, que se entrecruzam e se ancoram em estruturas de dominação. No levantamento realizado pela pesquisadora Laborne (2014), foi descrito que os primeiros estudos voltados para as relações raciais e o ensino superior começaram em 2001 e se ocuparam, principalmente, das trajetórias de professores/as negros/as e das condições presentes na ascensão à condição de professor/a universitário/a. A realidade da ausência de negros na etapa do ensino superior, segundo a pesquisadora, é um dos fatores que contribuem para as ausências de pesquisas e se configurando como um sinal persistente do “mito da democracia racial”, uma ideologia que naturaliza as desigualdades históricas e localiza no mérito a explicação simplista para as realidades sociais, tais como a ausência de negros e negras em lugares de prestígio e de ascensão social, como o ensino superior, e que desconsidera a educação um direito constitucional.

1.5 As políticas afirmativas e seus limites diante da subjetividade

Nossas reflexões acerca da branquitude que orienta o ensino superior serão orientadas pelas PAAs na educação desenvolvidas ao longo das duas últimas décadas, e foram priorizadas as seguintes, Lei nº. 10.639/2003, Lei nº. 12.711/2012 e Lei nº. 12.990/2014, que serão apresentadas em detalhes, mais adiante, e que foram escolhidas por estarem ligadas à carreira docente, que, trabalhadas em conjunto, contribuirão para a materialização de aspectos subjetivos, entendendo essa instância marcada pelos significantes da “cor”. A construção de um referencial interno e pessoal é estabelecida na relação com a cultura e nas vivências que se experienciam nela. Ao considerarmos a subjetividade como um componente racializado, estamos buscando ampliar as possibilidades de entendimento do que falamos anteriormente, “que normas não alteram os costumes”, e desenvolvendo chaves de leitura do racismo que podem expandir a compreensão do fenômeno diante de sua potente plasticidade.

Com as PAAs no campo da educação, passa-se a ganhar ferramentas objetivas para o enfrentamento das desigualdades raciais que, no início do século XXI, significavam interromper os ciclos de ausências, seja na inclusão de narrativas de negros e negras (Lei nº. 10.639/2002), ao promover um deslocamento das perspectivas “deformadoras” da cultura e história da diáspora africana e de suas contribuições para a sociedade brasileira; seja na

ampliação do acesso à educação superior, ao possibilitar a entrada de uma maior diversidade racial, étnica e social na academia (Lei nº. 12.711/2012), ou por meio do deslocamento desses grupos dos lugares de objeto para produtores de conhecimento, como estudantes não brancos na pesquisa e as e os docentes na carreira de magistério do ensino superior (Lei nº. 12.990/2014). As ações seguiram dois rumos, reparação simbólica e material, impactaram a educação pública e privada, e afetaram os componentes pedagógicos quanto à expansão de vagas.

As PAA são conquistas importantes dentro do âmbito das lutas dos movimentos negros, e que avançam no sentido de uma maior democratização do acesso ao ensino público federal e, por equidade, promove a justiça social, porém afeta um sistema com características complexas, como viemos apresentando, que é o racismo no Brasil. Se, na percepção da branquitude, os sujeitos brancos não são um grupo identitário, mas modelos de humanidade, aqui, parece se desenhar os desafios para a/o docente deslocar as crenças de que a cor/raça não afeta a trajetória das pessoas. Carvalho (2003), ao debater a posição dos colegas professores brancos diante das desigualdades raciais no ensino superior, nos fornece um retrato situacional interessante, fruto de seus estudos de recenseamento do ensino superior, ao expor um certo ciclo de manutenção dessa ordem.

Aparentemente, o Estado brasileiro, respeitoso da autonomia universitária, ainda não sabe com detalhe desse perfil racial dramático, porque ele mesmo está formado quase exclusivamente por membros dessa elite que construiu a academia desse modo. E academia não se vê racializada, ou melhor, não se quer ver. No que me diz respeito, assusta-me ser partícipe de um mundo excludente e encontro enorme dificuldade em passar essa mensagem para muitos colegas, que não acham que vivem em um mundo excludente: acham apenas que vivem no mundo do saber, do mérito, da ciência, da verdade – um mundo sem cor, ainda que sem negros (CARVALHO, 2003, p. 171).

As três legislações apresentadas juntas formam uma “plataforma político-científica” que, ao nosso ver, corrobora a ideia cunhada por Carvalho (2019) de “cotas epistêmicas”, com a reivindicação de que a inclusão de negros e indígenas não aconteça apenas no nível dos corpos na universidade, mas também no nível do conhecimento, que inclua outros saberes e promova rupturas completas. Na busca de compreender de que maneira essa ordem se faz presente na UFOP, lançaremos mão, então, dos marcos legais das PAA como o fio condutor capaz de nos colocar mais próximos dos desafios que agenciam

esse espaço, tal como se constituiu, branco, para brancos, e de supervalorização das epistemologias eurocêntricas.

1.5.1 Reparação simbólica: Lei nº. 10.639/2003

As políticas de discriminação positivas de reparação simbólica têm o foco de promover deslocamentos nas representações sociais de superioridade e de inferioridade, produtoras e reprodutoras de iniquidades no jogo das relações raciais. A educação foi reconhecida pela intelectualidade negra, por pesquisadoras do campo, como um dos espaços responsáveis pelo quadro das desigualdades raciais no Brasil, conforme afirma Gomes (2011), em seu trabalho que apresenta o percurso da relação entre “movimentos negros e educação”. São esses intelectuais mobilizados pela ética antirracista que promoveram uma denúncia nacional e internacional na 3ª Conferência de Durban, ao fazer ecoar, no século XXI, as lutas dos séculos XIX e XX e incluí-las na agenda “política e do compromisso do Estado brasileiro com todos os avanços e as contradições possíveis” (GOMES, 2011, p. 143).

A promulgação da Lei nº. 10.639/2003³⁷ inaugura, em âmbito federal, a perspectiva de descolonização da história do Brasil (CARVALHO, 2019) e, como já citado, é fruto de lutas dos movimentos negros brasileiros, e abarca possibilidades de ressignificação das versões limitadoras dos sujeitos brancos e não brancos ao longo da história, uma vez que torna obrigatório, para toda rede de educação (pública e privada), nas diferentes etapas de ensino, a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana³⁸, com vias de oferecer um referencial teórico e imagético positivo da população negra, de desmistificar o processo de colonização, de expor os conflitos sociais em decorrência da violência física e subjetiva, de promover reflexões sobre a forma intolerante com a qual a população brasileira se relaciona com a cultura africana:

³⁷ Em 2013, quando a lei completou 10 anos, foi realizada uma avaliação nacional encomendada pela então SECADI, para monitorar os avanços de sua implantação na educação básica. Gomes e Jesus (2013) destacam que a lei tem contribuído na legitimação de práticas antirracistas que já existiam no contexto de algumas escolas e tem causado um “movimento afirmativo” na comunidade escolar.

³⁸ A Lei nº. 10.639/2003 foi atualizada pela Lei nº. 11.645/2008, que modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004).

Alterar as narrativas coloniais que objetificam os não brancos (negros e indígenas) na cultura brasileira é oferecer “material” simbólico positivo para a constituição dessas subjetividades, historicamente inferiorizadas e marginalizadas na sua imagem, nos seus valores, costumes e crenças. A implementação da Lei nº. 10.639/2003 contribui para uma formação mais humanista e inclusiva, como também mais crítica, das realidades sociais, mas, nos seus 17 anos de vigência, não parece ter conseguido adesão suficiente para alcançar seu objetivo.

Conforme já anunciamos, o ensino superior, como espaço de formação, não tem sido interrogado sobre a educação das relações raciais e as desigualdades na mesma proporção em comparação com a educação básica, mesmo quando se trata de estudos realizados em articulação com o próprio Estado, como veremos a seguir. Sendo assim, nossa apresentação, por vezes, considerará também o cenário do ensino básico como forma de tornar mais evidente nossa linha de pensamento.

Segundo a pesquisa de avaliação da implementação da Lei nº. 10.639/2003, encomendada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), quando a legislação completou 10 anos, identificou-se que as ações para a incorporação do ensino da cultura afro-brasileira na educação básica se concentravam em disciplinas específicas e centralizadas e em alguns professores e professoras que já tinham engajamento nas discussões. A pesquisa mostrou “que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei nº. 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites” (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

Apesar de, no texto da lei, o ensino superior não estar explicitamente citado, a Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004³⁹, do Conselho Nacional de Educação, dirime

³⁹ “Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004” (BRASIL, 2004).

quaisquer dúvidas sobre a inclusão dessa etapa de ensino e da abrangência da lei, bem como cita os campos de atuação, licenciaturas e bacharelados. A normativa impacta diretamente a prática do/da professor/ a universitário/a, uma vez que é essa etapa de ensino que forma os/as profissionais que vão atuar na educação básica. Por extensão, parece-nos fácil localizar a importância dessa legislação estar presente nos cursos de licenciatura, mas como essa normativa tem sido implantada nos demais cursos? O racismo não é algo restrito à educação básica, e não afeta apenas a escolarização, mas as relações interpessoais, a saúde, a renda, as condições de empregabilidade, a expectativa de vida, entre outros aspectos (BRASIL, 2011). Essa consideração também nos faz indagar estes outros campos de formação profissional e identificar como estão operando com essa política, que “epistemes” de brancos e não brancos estão sendo reificadas nos cursos que formam médicas/os, psicólogas/os, engenheiras/os e outros tantos profissionais liberais⁴⁰? Que tensões tem permanecido ou se deslocado diante das PAAs?

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2008), são descritas orientações para cada etapa de ensino, no que diz respeito à normativa, e o ensino superior aparece, ao mesmo tempo, como “sujeito” submetido ao plano e agente de intervenção na realidade das ausências. Entre as principais ações, além da inclusão da disciplina, propõe-se o desenvolvimento de “atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes [...], para fomentar pesquisas”, implantar bolsas para pesquisas no tema, e se comprometer com a “disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica” (BRASIL, 2008). Considerando o último item, foi identificado, na etapa de levantamento da bibliografia, que será apresentada mais adiante, um compromisso das universidades em discussões atuais, como é o caso da branquitude, porém ainda se mantém posição de racialização do outro, que é interrogada mais a educação básica do que o ensino superior.

As orientações do plano parecem simples, se se considerar a vocação do ensino superior, mas, para serem cumpridas, demandam chaves de leitura que reconheçam o racismo, seus sistema de violações e suas tecnologias, o que demanda um letramento racial⁴¹ que

⁴⁰ Vale ressaltar que a publicação *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte* analisou pesquisas e artigos de 2003 a 2014, e que foram utilizados alguns critérios para seleção dos periódicos consultados.

⁴¹ Tradução proposta pela pesquisadora Lia V. Schuman (2012) ao termo *racial literacy*, cunhado pela antropóloga negra France Winddance Twine, que diz respeito a respostas individuais que a pessoa pode dar para o enfrentamento do racismo, baseado em cinco premissas: o reconhecimento da branquitude e seus privilégios como pessoa branca; o racismo como um problema atual; as identidades raciais são aprendidas e

rompa com a ideologia da democracia racial⁴² e as reinvenções do racismo na academia. A realidade das licenciaturas estudadas na pesquisa de Julvan Oliveira e de Aline Augusto (2015), em que foram analisadas todas as ementas de disciplinas dos cursos de licenciatura das IES públicas federais, no Estado de Minas Gerais, incluindo a UFOP, desvela que, dos 143 cursos de licenciaturas presentes nas instituições do Estado, apenas 36,36% possuem disciplinas com ementas e conteúdos curriculares específicos com relação à temática étnico-racial. Em se tratando do cenário da instituição pesquisada, segundo o estudo, dos 11 cursos de licenciatura⁴³, seis possuem disciplinas com a temática (Ciências Biológicas, Química, Filosofia, História, Letras e Pedagogia). Dos cinco que não possuem, um é da área das Ciências Biológicas, dois das Ciências Exatas e dois das Ciências Humanas. Observa-se que, apesar desse debate estar mais presente nas Ciências Humanas em detrimento de outras áreas, ainda há dissidências, mesmo que se pressuponha que, nessa área, haveria um debate mais intensivo acerca das humanidades. Essa questão justifica a realidade encontrada na avaliação encomendada pelo levantamento *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte* (2018), apresentado anteriormente, bem como pela SECAD, a respeito da implantação da discussão racial na educação básica, e assinala que há um limite de alcance da normativa e do sujeito da ação.

resultam de práticas sociais; a necessidade de se apropriar de um vocabulário que auxilie nas relações; e trabalhar a capacidade de interpretar os códigos e as práticas referentes às tensões raciais.

⁴² Carvalho (2003) defende que a manutenção da ideologia da democracia racial não tem a ver exclusivamente com sua argumentação, mas também com interesses individuais, a medida que expõe a oferta e a adesão pesquisadores pela via do financiamento da pesquisa. “A ideologia da democracia racial sobreviveu por tantas décadas, não exclusivamente pelo seu potencial argumentativo, mas também, e principalmente, porque houve verbas estatais para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam: verbas estatais para mestrados, doutorandos e para os professores que se dispõem a escrever sobre o assunto” (CARVALHO, 2003, p. 10).

⁴³ Não apareceu no estudo citado o curso de licenciatura em Artes Cênicas, em funcionamento na UFOP, desde 1998, Resolução MEC n. 1.203, de 16 de setembro de 1997 (autorização). Portaria MEC n. 2.123 de 5 de agosto de 2003 (reconhecimento). Segundo o Projeto Pedagógico do curso, solicitado junto a secretaria do departamento, consta que “Até o ano de 2015, havia no DEART/UFOP um único curso de Artes Cênicas com três habilitações: Direção, Interpretação e Licenciatura. Atendendo a RESOLUÇÃO CEPE n° 6.268, de 15/04/2015, separaram-se as modalidades, criando-se os cursos de Bacharelado (com habilitações em Direção e Interpretação) e Licenciatura, que passaram a ter colegiados independentes. O que pode ter afetado a seleção dos autores. Consta atualmente na grade curricular a disciplina “ (ART088) Estudos Dirigidos em Teatro Brasileiro I: A Presença Negra”. Que trabalha a contribuição da população negra para o teatro brasileiro. Não foi possível nesse estudo identificar desde quando, mas vale o reconhecimento da iniciativa.

1.5.2 Lei de cotas na graduação: Lei nº 12.711/2012

O reconhecimento dos fenômenos educacionais relacionados às desigualdades raciais no Brasil, ao acesso e à longevidade escolar direcionou nosso olhar para essa etapa de ensino e pareceu-nos necessário interrogar como esses sujeitos docentes se percebem diante da inclusão da população negra historicamente excluída da universidade pública. É notória a importância dos movimentos sociais e intelectuais negros que tensionaram, em diferentes tempos, o racismo à brasileira, ao buscar a transformação da realidade dessa histórica exclusão, o que nos apresenta como uma conquista de fora para dentro e que, em outros termos, nós faz reconhecer, de maneira geral, um tipo de acesso “forçado” com vias de afetar uma certa ordem hegemônica já instituída que, por si só, gera tensões.

Na tentativa de identificar os reflexos do racismo nessa etapa de ensino, evocaremos o processo de debates diante da implantação de cotas na graduação, que durou, no debate geral, mais de uma década, mas, como já apresentado, trata-se de uma luta secular de acesso à educação de qualidade, localizada no âmbito dos movimentos negros desde o século XIX. Apresentaremos, como exemplo, o caso da UFOP, na busca por mais elementos que colaborem nas análises dos dados. O ensino superior é regido autonomamente pelo seu corpo docente (BRASIL, 1996), seja nas instâncias colegiadas⁴⁴ ou nos cargos eletivos gerenciais. Isso nos demonstra que a relação do cenário das desigualdades raciais, nesse espaço, também tem relação estreita com a carreira docente.

No estudo realizado por Santos (2010), o pesquisador apresenta as primeiras iniciativas pioneiras que inauguraram as discussões das PAAs nas universidades do Brasil, e elas podem se dividir entre as que se iniciaram por processos internos (mobilizações dentro da academia) e as que implantaram a partir de sanções legislativas. As primeiras, a nível estadual, foram a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e, em instância federal, a Universidade de Brasília (UnB). As que se originaram de normativas foram a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNENF), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que, antes da lei, já realizavam debates com a comunidade universitária e os movimentos sociais.

⁴⁴ Resolução CUNI nº. 435/1998, que aprova o regimento geral da UFOP. Resolução nº. 414/1997, que aprova o Estatuto da UFOP.

Em relação à federal pioneira, a UnB, Santos (2010) nos situa que seu processo de debates internos foi iniciado em 1985. Em 1999, foi sistematizada uma proposta, permeada por tensões, caracterizada por um dos seus autores como uma resposta política a um conflito racial.

Foi uma resposta política que Rita Segato e eu demos a um caso de conflito racial ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido já nacionalmente como “Caso Ari”, que diz respeito a Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no nosso doutorado após 20 anos de existência do programa. Logo no primeiro semestre do curso foi reprovado em uma matéria obrigatória em circunstâncias inaceitáveis e a reprovação colocou-o na iminência de perder imediatamente o curso de doutorado. Arivaldo Alves lutou mais de dois anos por uma revisão justa de sua nota. E após um processo de extremo desgaste (dele e também nosso: Rita Segato era coordenadora da Pós-graduação e foi demitida sumariamente do cargo ao posicionar-se do lado de Arivaldo Alves; eu era seu orientador e sofri hostilidade por defendê-lo diante da maioria esmagadora dos colegas) conseguiu levar o seu caso até o Cepe da UnB, que reconheceu a injustiça cometida e forçou o Departamento de Antropologia a mudar a sua nota e aprová-lo na disciplina, o que lhe permitiu permanecer no programa e terminar o doutorado (CARVALHO, 2005, p. 239).

As informações apresentadas são o que estamos nomeando como demonstração dos reflexos das tensões raciais no ensino superior, mas o relato do “Caso Ari” nos possibilita ir um pouco além, pois nos permite acessar a rigidez de certas áreas de conhecimento, as consequências do enfrentamento dessa (des)ordem social estabelecida, bem como o desgaste pessoal daqueles que buscam romper com isso.

Os dados estatísticos, como já argumentando, por si só, não nos permitem acessar essas experiências, que se dão no cotidiano da academia, que não são isoladas suficientemente para a desnaturalização dos lugares simbólicos e sociais que os brancos e não brancos ocupam no imaginário social. Isso nos faz perceber, cada vez mais, que é preciso propor questões que suscitem reflexões capazes de afetar os sujeitos que estão no topo desse sistema, e reconhecer que a homogeneidade branca, nesse espaço, foi produzida por uma ordem racista, o que pode ser uma fresta para começar a indagar a estrutura que a sustenta. Nossa tarefa é, a partir da produção de conhecimento no campo, nos aproximar da particularidade, procurar nos aproximar do fenômeno e, ao mesmo tempo, apresentar elementos novos no grupo selecionado nesse estudo.

O processo de inclusão das cotas raciais, na UFOP, conforme assinalam Santos e Queiroz (2007) e Santos (2010, 2015), também passou por amplos debates internos e com a

comunidade, nos anos 2000, e ficaram evidenciadas, assim como no debate nacional, as tensões entre cotas raciais (“sócio-racial”) e cotas exclusivamente sociais. Dessa forma, prevaleceu, na UFOP, no ano de 2008, o critério exclusivamente social, ainda que, no discurso antes dos votos, no Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CEPE) da instituição, fosse reconhecido a subrepresentação dos negros na universidade, mesmo que ela estivesse estabelecida em uma cidade em que 70% da população era negra (SANTOS, 2011). Somente em 2012, com a advento da lei federal, a UFOP passou a considerar o critério racial.

Ao serem analisados os dados de matrícula dos ingressantes do primeiro semestre de 2019, a UFOP apresentou, recentemente, um perfil dos e das estudantes muito diverso. Entre os ingressantes (1.314), cerca de 48,5% se autodeclararam negros/as (pretos e pardos), e apenas 3% não se autodeclararam racialmente. O número de quase 50% de negros na entrada de 2019/1 demonstra uma aproximação do perfil racial da população brasileira na universidade. Em comparação com os/as ingressantes de 2007, quando não havia ações em prol da democratização do acesso, como apresentado acima, o percentual aumentou em 39,5%. O quantitativo de não declarados também deve ser levado em conta, pois aponta uma maior adesão a demanda de identificação racial. Não foi apresentado, na divulgação da universidade, a análise por curso, mas isso já demonstra que a população universitária discente está se diversificando racialmente.

Os dados podem ser considerados muito positivos para a universidade quanto à implementação das políticas afirmativas em questão, porém não podemos perder de vista o contexto que foram construídas. A possibilidade de colorir essa universidade e a reivindicação do acesso às minorias sociais não teve sua origem nela e, como remonta Santos (2011), desde 2012, os docentes da UFOP, em concordância ou não, recebem esses/as alunos/as em suas turmas. São alunos que Gomes (2009, p. 434) caracteriza como uma intelectualidade negra que reivindica o direito à educação e de produzir conhecimento, cuja presença é marcada por desafios, pois esses discentes “desnaturalizam o cânone”.

Um acesso que é garantido por meio de “um projeto educativo” construído em meio à mobilização social do povo negro, um projeto “contra colonizador” da universidade que

se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser

reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional (GOMES, 2011, p. 137).

A contracolonização, como apresentado por Bispo⁴⁵ (2015), trata-se de modelos de organização social alternativos aos estabelecidos pela colonização, que se constituem pautados em marcos civilizatórios plurais em prol de uma luta anticolonizadora, de resistência de saberes. Para Carvalho (2019), a presença de alunos/as negros/as e indígenas modifica a lógica de funcionamento da instituição, os discursos racistas nas relações interpessoais, a organização da universidade, os conteúdos estudados e os pressupostos comportamentais, culturais, sociais, que passam a ser interrogados com maior frequência. Porém para que a virada do conhecimento aconteça nesse espaço, a caminho da descolonização, é preciso haver rupturas no interior dessas instituições “colonizadoras brancas”. Nas palavras do autor, é preciso refundar as universidades, “construir um novo pacto entre todos os grupos e comunidades da nação. Seja qual for o rumo que decidimos tomar, que seja decidido por todos: brancos, negros, indígenas com todos seus saberes, escritos e orais” (CARVALHO, 2019, p. 90).

Para essa reinstitucionalização das universidades, a carreira docente, nos moldes da autonomia científica, é um caminho frutífero, contudo, Carvalho (2019) destaca que essa autonomia tem sido utilizada apenas para manter o padrão ocidental. As cotas raciais promotoras da inclusão das/dos alunas/os negros/as e também indígenas, pelos argumentos apresentados, nos levam a concluir que têm potencial para romper com o pacto silencioso dos brancos sobre o racismo acadêmico institucional. Um potencial semelhante parece ter os saberes tradicionais no que tange ao pacto colonial na produção de conhecimento, e cabe a nós seguirmos nos aproximando da PAAs em prol da ascensão de negros/as ao cargo que “concentra o maior poder dentro do interior da instituição: a classe docente” (CARVALHO, 2019, p. 94).

⁴⁵ Líder quilombola pertencente a comunidade rural no Piauí, compôs a rede de mestres docentes do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI. Informações extraídas do livro de Antônio Bispo dos Santos, “Colonização, quilombos, modos e significados. (2015)

1.5.3 Lei de cotas concursos públicos federais: Lei nº. 12.990/2014

Nesse cenário de ideias controversas quanto às cotas na graduação, Carvalho (2003) já apontava, a partir de suas tentativas de recenseamento da carreira de magistério do ensino superior no Brasil, as limitações de se pensar o acesso apenas a nível de graduação, e entendia que esse passo isolado não era o suficiente para a produção de mudança do que chamou de racismo acadêmico. Sua defesa era a de que políticas na pós-graduação⁴⁶ e para docentes, concomitantemente, fossem incorporadas, para impedir, assim, que esses/as alunos/as negros/as ingressantes fossem preservados de sofrer de “injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma auto-imagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover” (CARVALHO, 2003, p. 163).

A consideração da representatividade e as possibilidades de identificação do aluno/a negro/a com o/a docente negro/a significam qualidade de permanência, suporte indireto, mas, ao mesmo tempo, também é potente no deslocamento subjetivo dos discursos inferiorizantes da população negra⁴⁷. Apesar do cenário atual demonstrar uma realidade ainda distante de uma representação racial que espelhe a maioria negra da população brasileira, não estamos mais no 1% que os estudos de Carvalho (2003) verificaram no início dos anos 2000, mas ainda há um percurso a ser caminhado. Na análise da participação das mulheres negras doutoras docentes do ensino superior universitário, Joselina Silva (2010) afirma que apenas 251 (1%) das com tal titulação são autodeclaradas negras, e que essa identificação, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)⁴⁸, é utilizada como sinônimo para a cor preta. As mulheres pardas doutoras são 1.312 (5,8%) entre os/as docentes doutores. Apesar da análise não corresponder ao universo total de docentes do ensino superior, como será visto no percurso metodológico, a produção de dados do censo dessa etapa de ensino tem se mostrado

⁴⁶ Por meio da Portaria normativa nº. 13, de 11 de maio de 2016, que indica o prazo de 90 dias para a formulação de propostas de implantação de reservas de vagas para negros, nos programas de pós-graduação. Na UFOP, a normativa que versa sobre isso é a Deliberação do CEPE/UFOP nº. 7.200, de 1º de junho de 2017.

⁴⁷ “Um professor negro contou-me, recentemente, um episódio constrangedor: deu a primeira aula do semestre de uma disciplina do curso de Medicina em uma universidade particular carioca a uma turma de 68 alunos com apenas 2 negros. Quando entrou na sala, dois dias depois, para começar a segunda aula, alguns dos alunos brancos surpreenderam-se e disseram-lhe: “o que você faz aqui?” “Vim dar aula, obviamente”, respondeu. “Ah, mas nós pensamos que aquela aula era um trote!” (CARVALHO, 2007, p. 36).

⁴⁸ Segundo informações da autora, esses dados foram checados no Sinaes, em março de 2009, e permaneceram inalterados.

um desafio, uma vez que a categoria raça não aparece referente à carreira de magistério do ensino superior.

Na perspectiva que viemos apresentando, de que os problemas raciais não são “problemas do negro”, que afetam todos que compartilham desse sistema, porém de maneiras diferentes (vantagens x desvantagens), parece fundamental compreender o próprio lugar que os/as docentes ocupam nesse processo, para que se possa instituir, na academia, uma nova ordem, uma vez que, como elucida Carvalho (2003, p. 164-165), a centralidade da participação de seu grupo racial na realidade do ensino superior brasileiro, “somos nós [em sua maioria brancos], afinal de contas, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro.

As PAAs no funcionalismo público já eram demandadas desde o final dos anos 1980⁴⁹ pelo movimento negro. Hoje, já incorporadas, reservam 20% das vagas dos concursos públicos para cargos na administração pública federal, o que inclui a carreira de magistério do ensino superior. Observa-se que: “1º A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)” (BRASIL, 2014). A lei já citada anteriormente no texto, nº. 12.990/2014, é a primeira lei federal com o critério exclusivamente racial (pretos e pardos). Já amadurecidos do processo de cotas da graduação, entre a apresentação da proposta atual e sua aprovação, levou-se menos de um ano, segundo o Relatório Técnico nº. 17 (IPEA, 2014), o que talvez tenha sido influenciado pela proximidade entre a proposição e a decisão do Supremo Tribunal Federal, a favor das políticas afirmativas que foram julgadas como constitucionais. Semelhante ao processo das cotas na graduação, iniciativas já estavam em andamentos em alguns municípios e Estados, com legislações de mesmo cunho.

A lei de cotas para a carreira de magistério do ensino superior rompe com uma importante barreira, a da distância entre “nós e eles”, ao expor, a partir do acesso de não brancos, a desigualdade racial silenciosa desse espaço e revelar, aos que ainda se mantinham na “zona de conforto”, novos desafios. Não se trata apenas de repensar a prática, o que não é pouco (inclusão de conteúdos valorativos da cultura afro-brasileira ou acesso de maior diversidade racial e social), mas a própria trajetória pessoal dos ocupantes do cargo de docência. O corpo negro, nessa “classe”, torna-se a própria personificação do lugar

⁴⁹ Projeto de Lei nº. 1.332, de 1983, de autoria do deputado Abdias Nascimento, que “dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República”.

privilegiado que o branco ocupa na tradição do ensino superior público elitizado no país, ao expor o pacto desse grupo racial na manutenção dessa hierarquia referendada pelo racismo. A reflexão de Carvalho (2003, p. 174-175) nos possibilita nos aproximar mais da experiência subjetiva de ser branco, a partir de uma perspectiva antirracista:

Todos nós, brancos, nos beneficiamos cotidianamente, e de um modo ilícito, por vivermos em uma sociedade racista. São inúmeros privilégios, pequenos, médios e grandes, que nos ajudam a manter vantagem e concentrar mais recursos. Na medida em que o racismo brasileiro opera no cotidiano, cotidianamente os brancos são favorecidos com algum capital (social, econômico, cultural) que foi distribuído desigualmente segundo critérios raciais: do tempo menor de espera para ser atendido no espaço público a uma carta de recomendação, a um contato importante no mundo do trabalho, a um reforço psicológico de sua imagem pessoal, ou a uma nova fonte de renda. Ser branco no Brasil é levar vantagem diária sobre os negros. Mesmo não existindo raças no sentido biológico do termo, a representação social da diferença é racializada fenotipicamente – basta olhar para a televisão, das novelas à publicidade.

Um amplo estudo, de Mello e Resende (2019), foi elaborado em 63 universidades públicas federais com vias de analisar o impacto da implantação desta normativa, em que foram mapeados editais de concurso público para a carreira de magistério superior, disponibilizados nas páginas Web das instituições, no período entre 9 de junho de 2014 (data de promulgação da lei) até 31 de janeiro de 2018. O levantamento identificou diversos desafios a serem superados em relação à implementação, entre os quais a ausência de monitoramento sistemático, a falta de uniformização do procedimento, editais fragmentados de uma mesma instituição para oferecer menos de três vagas, bem como outros mecanismos de restrição da reserva de 20% com as especificações:

“área”, “área de conhecimento”, “área específica de conhecimento”, “disciplina/área de conhecimento”, “setor de estudo”, “tema do concurso”, “unidade acadêmica”, “cargo-função”, “cargo/área”, “cargo/especialidade”, “opção de vaga”, “especialidade”, “departamento de ensino” ou “campus” (MELLO; RESENDE, 2019, p. 178).

O mapeamento identificou que, das 15.055 vagas analisadas no estudo, apenas 742 foram reservadas para negras/os, o que, no total, significou 4,93% delas. Por sua vez, para as pessoas com deficiência, foram disponibilizadas, aproximadamente, 388 vagas, o correspondente a 2,57% delas. Nota-se, na Tabela 1, desenvolvida pelos autores, uma realidade heterogênea na efetivação desta PAA, pois, entre as 63 universidades, nove instituições estão entre as que cumprem a legislação tal qual como é prevista: Ufopa, UFGD,

UFMT, Ufla, Unifei, UFPel, Unipampa, UFSM e UFSC. As outras não reservam nenhuma vaga: Ufra, Ufesspa, UFC, Ufma, UFCG, UFPB, UFU, UFV, UFTM, Unifal, UFRRJ, Unirio, UFSCar, UFPR, Furg e UFCSPA. A UFOP está localizada, nessa classificação, mais próxima das primeiras universidades apresentadas, que são o grupo das que cumprem a legislação, e alcançou, entre as vagas analisadas, o percentual de 15,38% (no total, das 104 vagas de ampla concorrência, 16 foram reservadas para negros/as). É preciso considerar a possibilidade de que existam pessoas negras que optam pela vaga de “ampla concorrência”, e, nesse caso, seria necessário um monitoramento mais refinado desta política, com a garantia de publicidade periódica do quadro de docentes que inclui a informação de identificação racial e que sinaliza a “origem da vaga” para que possa ser construído um panorama mais próximo da realidade.

Os desencontros da aplicação da lei, seja pela fragmentação das vagas, pelos desencontros administrativos ou pela recusa de algumas instituições em oferecê-las, só serve para a manutenção das desigualdades raciais. As pessoas que estão em posição estratégica de poder na universidade, ligadas diretamente a essas decisões administrativas, têm a possibilidade de conduzir suas ações por condutas de enfrentamentos das iniquidades raciais. Dentre os mecanismos operantes no sistema educacional superior com vias de manutenção da segregação, segundo Carvalho (2007, p. 39), estão presentes “a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros. Procura-se, assim, esvaziar ou desarmar os mecanismos de tensão racial do sistema”⁵⁰.

Por outro lado, como discutem Silva e Euclides (2018), em seus estudos sobre gênero, raça e educação com o foco nas mulheres negras doutoras atuantes no ensino superior público, essas docentes sofrem, na sua profissão, racismo e sexismo, principalmente quando se colocam como ativistas na temática. Essas experiências não se resumem às circunstâncias

⁵⁰ Enquanto eu escrevia essa parte do texto, aconteceu um fato público que nos serve como um caminho que se abre às mudanças. O Grupo de Estudos de África Pré-Colonial da UFMG (GEAP) e o Grupo Áfricas: história, política e cultural, que organizava um evento de mesmo tema, ofereceram a mesa “Cultura material e artes africanas: seus usos e colecionismos”, em que todos os convidados eram brancos, o que gerou uma mobilização nas redes sociais e levou o centro de estudos a se manifestar publicamente no dia 1º de agosto de 2019 e a se desculpar, em certa medida. Todavia, o que parece ser mais rico foi o efeito da problematização do racismo e as implicações no campo da pesquisa. “A mesa em questão é problemática, pois evidencia dois problemas gravíssimos da universidade: a ausência de pessoas negras em ambiente acadêmico e a ausência de inscrição de pessoas negras no nosso simpósio. O que de nenhuma maneira deve se sobrepor ao problema principal: o simpósio conta com uma mesa que discute temática indissociável de pessoas negras sem contar com nenhuma pessoa negra discutindo o assunto.” O posicionamento expresso na nota, ao mesmo tempo que demonstra a complexidade do debate, não se furta às tensões raciais ou redireciona interpretações raciais, e foi propositivo com vias de reparar o que está ao alcance dos/das organizadores/as.

que produzem suas ausências e invisibilidades, por isso, a autora defende que não devem ser colocadas no lugar do exótico, mas sim de inspirações.

Quando [mulheres negras] ocupam o espaço acadêmico, trazem uma ruptura também para a epistemologia sobre os ditames da negritude, gênero e ciência. Passam a atuar no universo investigativo, construindo novos saberes, pautados em um conhecimento antirracista, antissexista e anti-homofóbico. Elas fazem valer seus achados, bem como suas pesquisas, em primeira pessoa e não como objetos. Na qualidade de sujeitas e participantes desses espaços são legítimas para dizer sobre si (SILVA; EUCLIDES, 2018, p. 56).

Na condição de docente, como destacam Silva e Euclides (2018, p. 64), as professoras doutoras entrevistadas demonstraram estar engajadas politicamente nas instituições em que atuam, e reconhecem a “representação social do privilégio e do “lugar que ocupam” e elaboram, a partir da docência, estratégias de potencializar a participação de estudantes negros e negras. O estudo das pesquisadoras demonstra um cenário de mudanças não apenas quantitativas (ocupação de cargos públicos), como também qualitativas, o que nos remonta ao conceito, evocado no início do percurso, das PAAs, de “cotas epistêmicas”. Os movimentos negros têm tensionado os espaços, as pautas têm se tornado agenda políticas, a população negra tem resistido em meio às tensões raciais, há maior presença de pessoas negras comprometidas com uma produção de conhecimento antirracista, em prol da descolonização do conhecimento, o que intensifica as disputas de discurso e convoca os demais docentes a se posicionarem diante do “estado de exceção epistêmica”, uma realidade que nada representa a diversidade brasileira. Nessa linha, nosso interesse em compreender, nesse processo, como as/os docentes da UFOP têm lidado com a hegemonia branca nesses espaços, na defesa de que identificar os reflexos da branquitude na docência é uma forma de avançarmos na luta por uma formação antirracista.

2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como foi apresentado, no campo das políticas públicas relacionadas com a educação, há muitos desafios para alteração da ordem da cultura do racismo, e a população negra, assim como também os povos indígenas, que apesar de não serem o foco deste trabalho, de forma articulada e organizada (coletiva), têm conseguido criar fissuras e produzir intervalos nesse genocídio físico e simbólico que a supremacia branca tem produzido. Ao incluirmos a dimensão da subjetividade na problemática do racismo, saímos em defesa de que, além de um fenômeno historicamente fundante do Brasil (colonização), é estruturante das relações sociais e se sustenta pela via da constituição subjetiva do eu.

Neste capítulo, nos propomos apresentar a subjetividade como estamos compreendendo-a nesse trabalho, em uma perspectiva social, historicamente situada, politicamente posicionada e como potente via de produção de deslocamentos no enfrentamento das desigualdades raciais, por acreditar que negligenciar o/a sujeito/a é invisibilizar a sua agência no mundo. Para nos aprofundar nesse aspecto, lançamos mão das contribuições da Psicologia, ao apresentar algumas particularidades do campo, uma vez que a subjetividade não tem uma significação única, seja nas Ciências Humanas, Sociais e/ou da Vida.

A relação entre racismo e subjetividade ainda tem sido pouco estudada no campo da Psicologia brasileira, conforme nota do documento “Relações raciais: referência técnica para atuação de psicólogas(os)” (2017)⁵¹, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com o Centro de Referência Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP),

⁵¹ No dia 20 de janeiro de 2020, o Conselho Federal de Psicologia lançou o documento “Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) com povos tradicionais”, na comunidade indígena Tabajara, situada na cidade de São Carlos-PI. Como resposta à demanda da categoria, no 8º Congresso Nacional de Psicologia, o documento tem por finalidade ser um instrumento “técnico, ético e político”, que contempla a heterogeneidade dos povos ciganos, dos povos e comunidades de terreiro e de matriz africana, faxinalenses, catadoras de mangaba, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades pantaneiras, pescadores e pescadoras artesanais, caiçaras, extrativistas, povos pomeranos, retireiros do Araguaia, comunidades de fundo e fecho de pasto e comunidades extrativistas do cerrado, dentre outros. A ausência das comunidades indígenas e quilombolas, segundo o órgão, se deu pela necessidade de um documento específico, ainda a ser formulado e que contemple as especificidades de cada uma. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/crp-pi-lanca-referencias-tecnicas-do-cfp-sobre-povos-tradicionais/>>. (Acesso em 25 jan. 2020.)

que é um espaço em construção, protagonizado por psicólogas, psicólogos e psicanalistas⁵² negras e negros.

Apesar dos poucos estudos, segundo o documento, diferentes temas têm sido abordados, dentre os quais, trabalhos que produzem denúncia do racismo, sobre modos de subjetivação do racismo, estratégias para superar o racismo. Outros destacam aspectos interseccionais catalogados, como grupos específicos discriminados, estudo geracional, identidade, políticas públicas, trabalho, estética e mídia, discriminação entre brasileiros e estrangeiros. No documento, é possível identificar que, no Brasil, a psicanalista negra Virginia Leone Bicudo, na década de 1950, defendeu a primeira tese que aborda a relação entre racismo e subjetividade. Em seguida, é reconhecido o trabalho de Neuza Souza Santo (1983), também psicanalista, com uma reflexão mais voltada para a constituição do sujeito em uma sociedade racializada. Ainda no campo da Psicanálise, é notório o trabalho de Isildinha Baptista Nogueira (1998), que trata das significações do racismo na psique, e o de Maria Lúcia da Silva (2004), sobre os efeitos do racismo para a população negra constantemente exposta a violências e humilhações raciais, inaugurando o campo para novos trabalhos (GONDAR, 2018; KON, SILVA, ABUD, 2017). Outros estudos importantes na cena, foram desenvolvidos por Psicólogas, a partir da teoria psicanalista, como é caso de Maria Aparecida Bento (2002; 2014) e de Lia Schucman (2018). No campo da saúde coletiva, tem sido reconhecido o racismo como determinante de saúde (BRASIL, 2018; FARO; PEREIRA, 2011; SMOLEN; ARAÚJO, 2017), enquanto correlação entre saúde mental das mulheres negras e sofrimento psíquico na Psicologia, recentemente houve a publicação de Jeane Tavares e Sayuri Kuratani (2019), na abordagem psicológica da análise experimental do comportamento⁵³.

Segundo o CFP (2017), duas organizações do movimento negro, CEERT e AMAPSIQUE, na década de 1990, foram responsáveis por mobilizar a categoria no tema das relações raciais e, a partir de suas inserções profissionais, têm enfrentado o racismo por vias

⁵² A Psicologia, apesar de se valer das descobertas da teoria psicanalítica, se estrutura como campo de saber de maneira independente e se aproxima do pensamento positivista para acender ao status de ciência. Ainda que isso já tenha sido sinalizado na introdução, essa diferenciação é cara para situar o leitor na base teórica que sustentará este capítulo.

⁵³ Na reta final do trabalho, encontrei a obra da psicóloga Monique Augras, *A dimensão simbólica: simbolismo nos testes psicológicos* (1980), texto em que se dedica a interpretar os conteúdos simbólicos presentes na cultura brasileira, incluindo o candomblé. Isso me levou a outra obra da mesma autora, *Psicologia e cultura* (1995), em que se propõe a refletir sobre sua tentativa primeira de compreensão dos símbolos do candomblé e da construção da pessoa por meio do orixá, do corpo e do transe, a partir de subsídios teóricos da Fenomenologia e da Antropologia. Apesar de não ter sido possível me apropriar das leituras desse trabalho diante do cenário de ausências de análises dessa natureza, é necessário registrar a descoberta.

“políticas e psíquicas”. Assim, se tornando, com a profissão, os maiores interlocutores no debate, nos últimos 20 anos. Atualmente, além das ações já existentes, as/os profissionais negras e negros têm se organizado dentro dos sistemas em comissões que produzem conteúdo e promovem intervenções no órgão, com os profissionais da Psicologia, com os que estão em formação e com a comunidade em geral. Além disso, também têm se organizado autonomamente, como é o caso da Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) de Relações Raciais e Subjetividades (ANPSINEP).

Segundo Virginia Bicudo (1945 *apud* SANTOS *et al.*, 2012), o que fazia as pessoas negras tomarem consciência da sua racialidade era a experiência do trauma do racismo, que nos coloca diante daquele que é o centro desse sistema: o branco. As PAAs contribuem para furar essa experiência a partir do trauma, uma vez que se propõe a veicular conteúdos positivos da população negra, apresentar outras narrativas da história, valorizar saberes ancestrais, conteúdo negado e ausente do processo educacional, e que se torna potente para a construção de uma identidade racial positivada (Lei nº. 10.639/2003). Por isso, aqui, reforçamos a importância de que essas orientações estejam presentes na formação de todas as profissões ao considerar as especificidades de cada área. As PAAs são capazes de produzir uma maior longevidade escolar, ampliam as possibilidades de ascensão social e econômica por vias da valorização da cultura e acesso à educação (Lei nº. 12.711/2012), contribuem para integração da população negra em campos de trabalho excludentes às pessoas não brancas, o que garante não somente a representação para o seu grupo racial, mas também a possibilidade de ocupar lugares de poder e logo de decisão (Lei nº. 12.990/2014).

Se, por um lado, as políticas afirmativas citadas nesse trabalho têm caráter de maior objetividade, seja no enfrentamento das iniquidades sociais ou das ausências e exclusões produzidas, na promoção de uma integração forçada de corpos, epistemologias, bem como possibilitar uma ascensão social, a subjetividade vai destacar as experiências relacionais que pouco têm de objetivo, ao se ocupar das singularidades e das nuances das vivências experienciadas diante não só desta problemática, mas como condição própria da existência humana. A objetividade, necessária às PAAs, é operadora do campo do direito, orienta, regula, estabelece procedimentos e, no campo prático, como o das legislações e o das estatísticas, não é suficiente para a construção de mudanças, se não há abertura experiencial do sujeito. Nos estudos críticos da branquitude, no campo da subjetividade, tem se apontado para a existência de interesses, inconscientes ou não, do grupo racial branco em fazer manutenção das relações raciais hierarquizadas, como forma de sustentar as vantagens

materiais e simbólicas herdadas (SCHUMAN, 2018). Nesse cenário, identificar-se racialmente, para as pessoas brancas, pode ser compreendido como uma decisão política do sujeito, e não a nomeação do “óbvio”.

Conforme temos buscado ressaltar, a ideologia de hierarquização das raças evidencia que a cor da pele é um símbolo de representações abstratas, que engloba crenças e valores, que, em uma sociedade racializada, são atravessados pelo racismo. Isso tem nos colocado na defesa de que a subjetividade, por ser constituir na relação dialética com o social, se forja em meio às tensões raciais. Fazer essa afirmativa é considerar que a subjetividade tem cor e, ao mesmo tempo, trazer, para a dimensão da consciência, nossas ações e nossos pensamentos em ato.

A Psicologia, segundo Santos (*et al.*, 2012), no Brasil, passa por três momentos distintos na sua forma de compreensão do sujeito: o primeiro foi centrado na dimensão biológica e acompanha a produção intelectual advinda do racismo científico, já explicitado no capítulo anterior, de modo a atribuir que as diferenças humanas são frutos de aspectos hereditários. O segundo momento, localizado nos anos 1940 e 1950, de cunho sociocultural, visou romper com o inatíssimo da condição do sujeito, ao transpô-la para a dimensão do ambiente e valorizar as condições sociais, de moradia, economia, entre outras, como determinantes da subjetividade. Já nos anos 1990, os autores e a autora identificam um novo momento das produções do campo da Psicologia, que passa compreender o sujeito em interação com o meio e sua constituição de forma relacional (SANTOS *et al.*, 2012) (Quadro 2).

Quadro 2 - Fases da compreensão de sujeito em Psicologia

Fases	Intelectual(is)	Período	Caracterização
Biológico-causal	Nina Rodrigues	Final do século XIX e início do XX	“Atribui e investiga as características psicológicas dos escravos e ex-escravos, a massa negra, considerada por uma parcela da sociedade brasileira um elemento perigoso, e, por isso, sujeito ao controle e à exclusão social.”
Culturalista	Raul Briquet, Arthur Ramos, Donald Pierson, Virginia Leone Bicudo, Aniela Ginsberg e Dante Moreira Leite	1930 até 1950	Introdução da Psicologia no ensino superior; debate sobre a construção sociocultural das diferenças críticas; desconstrução do determinismo biológico das raças; constituição do campo da Psicologia e da Psicologia social no Brasil.
Relacional	Jurandir Freire Costa, Irai Carone, Maria Aparecida Bento e Edith Piza	1990 em diante	Discussão do legado social do branqueamento e de seus efeitos psicológicos sobre a identidade étnico/racial da pessoa negra é retomada de maneira crítica, ao mesmo tempo em que se reflete sobre a identidade étnico/racial da pessoa branca, denominada branquitude.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Santos *et al.* (2012)

Nota-se que, na primeira fase desse marco temporal, o biológico-causal, a possibilidade inicial de existência subjetiva dos negros emerge no período pós-abolição, passa pelo olhar da branquitude e é caracterizada por um “elemento perigoso, e por isso, sujeito ao controle e à exclusão social” (SANTOS *et al.*, 2012, p. 167), em que a condição de ser branco não só define o status do ser, como um projeto de poder que estabelece a transição da miscigenação como algo nocivo à sociedade brasileira (brancos, negros e indígenas) e a atualiza como a solução para o projeto de nação, investindo em políticas de miscigenação (imigração europeia), conforme já apresentado. Nesse arranjo, não é possível ao não branco se estabelecer fora dessa tensão.

Parece ocorrer, a partir da institucionalização do curso de Psicologia, em 1962⁵⁴, uma certa ruptura entre a produção de conhecimento que considera raça, e é notável a pesquisa no campo da Psicanálise produzida por Neuza Souza, em 1983, que emerge pontualmente na década de 1980 para, em seguida, haver um hiato na produção científica nos dois campos, Psicologia e Psicanálise, e que levou cerca de 40 anos para ser retomado em expressividade. Não é possível negligenciar que tal período compreendeu a ditadura no Brasil, que contribuiu para que temas como raça e gênero ficassem subsumidos, e que a transição desse regime, com a retomada da democratização e com as reivindicações sociais, coincidiu com a retomada de publicações. Podemos retomar, aqui, o argumento inicial neste trabalho que, assim como o que será estudado (currículo), o que é pesquisado é estabelecido também no campo da disputa. Além de um regime autoritário, o ensino superior brasileiro, historicamente elitizado, contribuiu para um perfil homogeneizado dos/das alunos/as e essa realidade, como viemos apontando, nos leva a inferir que esse cenário tem relação direta com o conhecimento produzido.

É preciso ressaltar, aqui, que cada uma das fases apresentadas prevaleceu na Ciência Psicológica e contribuiu, no seu tempo, para a constituição de uma concepção de humanidade, que, como mencionado, estabelece uma estreita relação com as tensões sociais e o projeto de sociedade, que, logo, influencia o fazer do profissional (enquadramento do sujeito, visão individualista ou interacionista). Sendo assim, apresentaremos, a seguir, esse percurso do conceito de subjetividade no Brasil, os sistemas que o influenciaram e a marca própria do poder, que são as disputas de narrativas. Em termos raciais, o modelo biológico-causal dialogava com perspectivas naturalistas que mantinham salvaguardada a condição de superioridade do colonizador; o modelo culturalista convergia com a perspectiva da

⁵⁴ Lei nº. 4.119, de 27 de agosto de 1962.

“democracia racial”, em que as condições sociais de negros e brancos eram resultado de uma mestiçagem entre grupos “raciais”⁵⁵ diferentes, ainda em processo de adaptação ao “ser brasileiro”; a concepção relacional converge, na atualidade, com a posição que temos trilhado neste trabalho, em que acreditamos equilibrar, em tese, essa balança que pendia de maneira desigual, em que o olhar de compreensão dos fenômenos era lançado a partir do eu branco normativo. É nessa posição que esse trabalho convoca as/os docentes a se lançarem nessa experiência de compreensão do racismo, mais próximo de suas vivências subjetivas, interpessoais e profissionais, ao interrogar a branquitude.

⁵⁵ Suprimimos o étnico nessa argumentação como forma de expressão da violência sofrida pelos grupos étnicos diversos que tiveram suas condições de existência, culturais, cosmovisões, filosofias reduzidas quando homogeneizadas na linguagem como “indígenas” ou “negros”.

2.1 Subjetividade como objeto de estudo da Psicologia brasileira

Nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o conceito não indica uma linha teórica *a priori*, e é utilizado, por vezes, apenas como referência interna ao sujeito. Já a sua concepção tem marcadores delimitados pela perspectiva que as diferentes áreas compreendem “o ser humano”. O sujeito da Antropologia não corresponde exatamente ao da Sociologia, e, até mesmo na ciência psicológica, como argumentamos anteriormente, encontramos concepções e nomeações distintas (sujeito, indivíduo, pessoa). As formas referenciadas aos sujeitos têm relação direta com as concepções de ser humano de uma sociedade e, logo, com a relação que se estabelece entre sujeito e objeto⁵⁶.

A concepção de subjetividade surge, no Ocidente, na Filosofia grega e, segundo May Ferreira (2000, p. 25), perdurou durante vários séculos, em vias de compreender a relação do “homem com o mundo” e na tentativa de “controlá-lo para que se alcance certa neutralidade e o equilíbrio social”. A perspectiva ocidental percorreu um caminho da Filosofia para a Psicanálise e, posteriormente, no século XX, se tornou objeto também das psicologias (PRADO FILHO; MARTINS, 2007), ciência que se estabeleceu como tal na modernidade⁵⁷, no final do século XIX, e que foi reconhecida a partir do momento que se apresentou em moldes que dialogam com o pensamento de um conhecimento mensurável, o experimentalismo.

Nesta etapa, traçaremos um percurso do conceito de subjetividade na ciência psicológica, que, na atualidade, vem se estabelecendo na Psicologia brasileira, em detrimento de discursos que primam por um sujeito unificado, universal, que compõe uma igualdade padronizada compatível com a modernidade. Lançaremos mão, como fio condutor desse percurso, do trabalho de Bernardes (2007), que mapeia, no âmbito da produção científica da Psicologia no Brasil, as nuances das alterações conceituais em compreensão com o modelo de

⁵⁶ Não será trabalhada a relação sujeito x objeto. Na nossa análise, nos aproximamos de relação sujeito e objeto, numa relação de coexistência, porém a apresentamos em oposição, tal como pensado na tradição.

⁵⁷ O Conselho Federal de Psicologia lançou dois dicionários, um de cunho documental e outro mais histórico, que versa sobre a trajetória da Psicologia no Brasil. É possível encontrar, nesses documentos, recortes do pensamento psicológico no Brasil, antes mesmo da profissão ser regulamentada no país, o que aconteceu em 1962. *Dicionário da Psicologia Brasileira – Pioneiros* (2001) e *Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil* (2011).

sociedade, ao fazer uma relação estreita com o mundo do trabalho, o que nos ajuda a desvelar as implicações de se pensar indivíduo, pessoa e sujeito⁵⁸.

A inclusão do termo subjetividade nas pesquisas em Psicologia, em substituição à personalidade, no Brasil, acompanha as próprias mudanças sociais. Retomamos o estudo de Bernardes (2007), ao analisar o conceito de subjetividade em 291 artigos publicados entre 1986 e 2002, no periódico *Psicologia, ciência e profissão* (totalizando 40 edições), que destaca 161 trabalhos em que o conceito aparece e/ou tem relação com a investigação proposta, sendo que, em 110, o conceito aparece implícita ou explicitamente, e em 83 refere-se tanto à subjetividade como ao sujeito. Em sua análise, identifica que houve uma crescente produção de teórica nesse tema a partir dos anos 1990, que não está ligada a uma única corrente teórica da Psicologia (cognitiva, comportamental, humanista) e se apresenta como um “significante consensual para o fenômeno psicológico [...] interligado pela ideia de produção social do psiquismo” (BERNARDES, 2007, p. 117). O ponto de encontro é observado no modo de pensar a subjetividade como produção singular da diferença, e os sentidos, esses sim, têm se moldado a partir de cada abordagem teórica.

A autora nos chama atenção para a obscuridade da origem teórica apontada por Ferreira (2000), porém reconhece que o conceito de subjetividade tem sido cada vez mais usado como referência para os estudos psicológicos. Sua concepção dialoga com diversos campos de conhecimento, o que, em sua opinião, tende a contribuir para que profissionais da Psicologia estejam atentos às demandas dos sujeitos em sua coletividade. Em seus estudos, localiza que, desde o século XVII, pode se encontrar a denominação subjetividade, mas foi nas últimas décadas do século XX que se tornou mais amplamente utilizado, e, no país, tornou-se um suporte para um fazer politicamente engajado com o social. Foi a emergência do termo e, ao mesmo tempo, a substituição de outros (personalidade) que a instigou nessa investigação. Em sua pesquisa, a autora investiga as publicações sobre o tema da personalidade no Brasil, desde a década de 1970, e constata que existe uma queda significativa das publicações já na década de 1980. Nos anos 1990, quase desaparecem e, em contrapartida, emerge a concepção de subjetividade.

Os significantes que forjam “o indivíduo”, como é denominado o sujeito dos estudos da personalidade é, para Bernardes (2007), a expressão da subjetividade moderna, caracterizada centralmente pela racionalidade. A autora defende que o conceito de personalidade sustenta a ideia de padronização pela igualdade, o que pode ser identificado nos

⁵⁸ O sujeito que é referido aqui é do campo da Psicologia, o que implica dizer sujeito da consciência.

resultados dos estudos que formularam os testes psicológicos projetivos no início do século XX, nos EUA, e que se tornaram instrumentos científicos em prol da seleção e da adaptação do indivíduo a partir de modelo de “pessoa humana”.

Ao revisar manuais de teorias da personalidade e analisar como organizam as teorias, as estruturas e os processos da personalidade em prol de estratégias de avaliação da personalidade nos testes projetivos, observa-se que, na realidade norte-americana, a concepção de indivíduo esteve articulada com um projeto político cultural para forjar um “eu americano [...] que convergisse na direção de um eu industrializado, urbanizado, um eu expressivo, adaptável e moralmente oprimido” (BERNARDES, 2007, p. 92), e conclui-se que as categorias das medidas da personalidade estavam à mercê do mercado. A influência dos testes psicológicos também chega ao Brasil, como evidenciado na seção 1.2. Ao encontrar a efervescência das teorias eugenistas, os testes são incorporados às políticas educacionais em prol da divisão de aptidões, o que demonstrando que, na realidade brasileira, isso estava a mercê do mercado, mas também do racismo, o que também contribuirá para uma prática profissional clínico-individual⁵⁹. O indivíduo moderno, para se constituir como tal, se articula com os valores e o ideal de nação (unidade) compartilhado pelo Estado:

Na modernidade, o homem é centro e fundamento de um mundo, o mundo da interioridade, de um eu interior que precisa consolidar-se para que, nas esferas públicas, possa exercer-se como sujeito pleno, unificado, soberano. Assim no tempo histórico da modernidade emerge a oposição público e privado, na dimensão privada aprofunda-se as condições de consolidação do eu interior (BERNARDES, 2007, p. 99).

Se a ideia de nação contribui para um Estado politicamente forte e regulado, para Bernardes (2007), na subjetividade, o efeito é um sujeito submetido, que vive uma falsa autonomia, e a Psicologia é uma ciência constituída e reconhecida a partir das “instituições modernas do Estado” e dos “pilares da normalização”. A autora afirma que há, por parte desta ciência, uma participação ativa na padronização da igualdade, no fornecimento de instrumentos de avaliação em prol de identificar “o modelo de homem demandado pelo mundo do trabalho (BERNARDES, 2007, p. 93).

Dois pensamentos têm destaque, segundo Bernardes (2007), e vão influenciar a mudança da concepção de sujeito em suas respectivas áreas de diálogo: o pensamento

⁵⁹ Na descrição da Lei nº. 4.119/1963, a normativa regula a Psicologia como profissão, como atividade privativa do/da profissional de Psicologia. Artigo 13, inciso 1a: “d) solução de problemas de ajustamento”.

marxista (Sociologia) e o psicanalítico (psique), uma vez que ambos propõem uma cisão desse sujeito moderno, que compartilha da falsa ideia de “autogovernável”. O primeiro a partir da relação subjetividade/objetividade, com a ideia de que o sujeito que reflete sobre o que produz e as relações que estabelece com a mercadoria consegue constituir-se subjetivamente fora do que é esperado socialmente. Já a perspectiva psicanalítica freudiana rompe com a premissa da racionalidade e da autonomia do sujeito ao formular a teoria do inconsciente, uma instância psíquica, não acessível a consciência, que não é regida pela razão, não é unificada, mas sim dividida.

O descentramento da razão, que antes prevalecia para o sujeito moderno, passa então, a ser interrogado e, logo, as ideias de essencialidade e de identidade, perdem força. Para o sociólogo Stuart Hall (2011), a “crise da identidade” é própria da constituição de um sujeito pós-moderno. Ao interrogar as identidades culturais e as concepções do sujeito, nos fornece subsídios para a compreensão de como essa “transformação” da percepção sobre o sujeito vai modificando a relação que será estabelecida com ele. Para Hall (2011), o que foi definido como colapso da identidade moderna se dá no final do século XX, quando as composições sólidas do indivíduo, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e de nacionalidade se fragmentam naquilo que podemos dizer da experiência subjetiva do eu, sendo que essa mudança não é exatamente uma desagregação das identidades, mas produz deslocamento, um caráter próprio da modernidade, “onde as transformações são constantes, rápidas e permanentes, diferenças em comparação as sociedades tradicionais”.

Os pensamentos de Marx e Freud, como também de outros grandes produtores de críticas sociais, como Saussure, Foucault e as teorias feministas, são considerados, por Hall (2011), como produtores de rupturas com a estrutura social. A compreensão do sujeito “pós-moderno”, na segunda metade do século XX, se impõe na diferença, reivindica múltiplas identidades, que podem ser congruentes ou não, sendo recomendado pelo autor a utilização da terminologia de identificações. A ideia de um sujeito pós-moderno, fluido, constantemente mutável é incompatível com uma sociedade que nutre visões reducionistas, preconcebidas do ser no mundo, ao mesmo tempo que o cenário que viemos apresentando da estrutura social racial do Brasil, e sua reinvenção, nos coloca individualmente e no campo da produção de conhecimento a decodificar suas dinâmicas. Uma operação complexa que ancora o sujeito do século XXI (principalmente os não brancos), em problemáticas do século XVI.

2.2 Uma abordagem humanista da Psicologia

Pode-se fazer uma diferenciação entre uma abordagem do homem como resultado e uma abordagem dele em sua atualidade e presença, criadora de sentido. Os usos mais comuns do termo “humanismo”, tal como associado à psicologia apontam para isso. A partir daí o sentido de uma psicologia humanista é descrito em tomo de quatro pontos: 1. A busca de um contexto mais abrangente para a psicologia. 2. O questionamento dos limites do método científico. 3. Uma atitude fenomenológica. 4. Uma consideração da pessoa como totalidade em movimento (AMATUZZI, 1989, p. 89).

Nesta seção serão apresentados, parcialmente, os aspectos teóricos que circundam a relação que tenho estabelecido com as/os sujeitos⁶⁰ da pesquisa, sustentada sobre o prisma de abordagem de subjetividade, calcada em uma Psicologia humanista de orientação fenomenológica, como tem sido aplicada a ACP no país.

A Psicologia científica ocidental⁶¹, tem sua concepção de ser humano influenciada pela ideologia liberal, pelo Iluminismo e pelo Romantismo para a constituição de um conhecimento acerca da subjetividade (BERNARDES, 2007; FERREIRA, 2000; FIGUEIREDO, 2007). Tratar essa dimensão de “influência” e “constituição” é conceber a realidade dos sentidos como construídos em relação ao tempo e à história, ao apontar para a neutralidade como “um dos limites do método científico” (AMATUZZI, 1989, p. 89), como sugere o humanismo. A não redução da subjetividade à racionalidade interdita essa linha de pensamento “neutro”, e a defesa da capacidade de garantir uma imparcialidade racional

⁶⁰ A título de informação, as abordagens psicológicas humanistas não se referem, em seu construto, ao ser humano como sujeito ou indivíduo. É comum referenciá-los por “pessoa” ou “pessoa humana”, porém mantereí a utilização do termo sujeito, para não produzir rupturas na fluidez de entendimento do texto, o que, acredito, não será uma perda teórica, uma vez os aspectos levados em consideração dizem respeito aos pontos de convergências, expressos na seção anterior, reflexões sobre um sujeito em sua produção singular do eu.

⁶¹ É importante demarcar o Ocidente, aqui, para além de uma localização geográfica, pois pode ser entendido também como o lugar em que se olha o outro. O pensamento da Psicologia, que trataremos aqui, não é o único disponível e, desde os anos 1980, é registrada uma tentativa da construção de um pensamento afrocentrado, forjado por Molefi Kete Asante, em que baseia no “1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África. (ASSANTE, 2009, p. 96)”. No que se refere especificamente à Psicologia, Nobles (2009) problematiza as dificuldades de compreender a população negra a partir de uma epistemologia branca/ocidental historicamente “antiafricana” e busca compreender a partir de marcos civilizatórios e filosóficos africanos uma “essência” negra descolonizada.

desconsidera a influência da cultura nos próprios padrões que estabelecem a normalidade, por isso, e, principalmente, por ser uma pesquisa que só se justifica a partir de construções ideológicas de dominação, nunca é demais ressaltar tal característica.

A Psicologia humanista emerge como uma contracultura no início do século XX, uma terceira força somada às duas grandes correntes do pensamento psicológico: o Behaviorismo⁶² e a Psicanálise⁶³, e que, apesar de buscar trilhar um contraponto das teorias existentes, se apropria, em muitos termos, e forja, ao longo do seu percurso, sentidos outros para certos conceitos e, à medida que se estabelecia, cria seus próprios. O percurso de constituição da Psicologia humanista não se estrutura a partir de uma proposta teórica pronta, mas propõe uma reformulação sustentada na diferença dos modelos vigentes e na interrogação de certezas:

Poderíamos dizer que essa psicologia, permanecendo nos quadros de sua ortodoxia, podia nos dizer como treinar um soldado, ou porque um soldado ficava perturbado voltando da guerra, mas não era esse o problema do povo americano. O problema era qual o sentido da guerra, e qual o sentido da vida e da morte (ou da minha vida e morte, ou de meu filho ou de meu marido) (AMATUZZI, 1989, p. 92-93).

Observa-se a influência da matriz filosófica de caráter existencial nas questões iniciais formuladas, mas é a fenomenologia que parece ter ganhado espaço na Psicologia brasileira. Como veremos, essa terceira força foi a base teórica para diversas abordagens dentro do campo psicológico, sendo algumas delas a Abordagem Centrada na Pessoa, a Gestalt-terapia, a Logoterapia e outras terapias com foco em grupos. Segundo Gomes, Holand e Gauer (2004), o humanismo passa por cinco momentos: o humanismo ideal ou clássico; o humanismo romântico; o humanismo individual; o humanismo social; e o humanismo crítico. Todos esses movimentos se encontram em um tempo comum e, com “a ênfase no valor da individualidade”, a Psicologia humanista “tem como meta a promoção de revoluções individuais [...], o rompimento com um estilo de vida e com uma maneira de pensar” (GOMES; HOLAND; GAUER, 2004, p.91). E até mesmo o de caráter mais sócio-histórico e “antiindividualista”, o humanismo social, se conecta no sentido do compromisso com a

⁶² Estão disponíveis, no *Vocabulário de análise do comportamento* (2005), explicações conceituais e objetivas da teoria psicológica da análise do comportamento que tem o Behaviorismo como base filosófica, em que seu método se caracterizava pela análise dos comportamentos observáveis (TEIXEIRA; SOUZA; SILVA, 2005).

⁶³ A Psicanálise se diferencia da Psicologia, e se estabelecendo como teoria própria, e se ocupa de processos inconscientes. “A subjetividade psicanalítica é fundamental e essencialmente uma subjetividade clivada, sujeita a duas sintaxes distintas e marcadas por uma excentricidade essencial. O inconsciente não é um acidente incômodo dessa subjetividade, mas o que a constitui fundamentalmente” (GARZIA-ROZA, 2004, p. 229).

melhora da qualidade de vida. Apresento as principais características desses momentos no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Fases do Humanismo

Categoria	Momento	Características	Influências	Correlatos
Humanismo clássico	Início da Idade Moderna e ao fim do dogmatismo medieval	Defesa da individualidade, da singularidade e da expressividade irrestrita.	Estimulou a busca por liberdade e a independência, despertou a curiosidade por novos conhecimentos e sistematizou métodos de pesquisa para a confirmação da verdade.	Liberalismo
Humanismo romântico	1780 e 1830 (auge)	Defesa da expressão plena dos sentimentos, pela afirmação irrestrita da liberdade e pela defesa da individualidade.		Revolução Francesa
Humanismo individualista	1960 (auge)	Orienta a busca de valores como independência, hedonismo, dissidência, tolerância, permissividade, e autoexpressão.	Foco em mudanças sociais e políticas (liberdade e da igualdade). Na educação propõe, a redução da autoridade dos professores e incrementa a liberdade de expressão e da convivência social. Na Psicologia, o movimento deu grande acolhida às propostas de terapias de grupo que subvertiam valores tradicionais.	Prosperidade capitalista
Humanismo social	1960 (auge)	Caracteriza-se pela revolta contra as injustiças, as desigualdades e as diferenças de classes. Apresenta-se na luta contra a alienação dos processos dominadores das forças econômicas e históricas, e centraliza sua intervenção na tomada de consciência dos diferentes modos e possibilidades de inserção e conquista social.	Intensa crítica e participação política, assim como pela proposição de uma psicologia sócio-histórica. Na economia, o humanismo social levou à estagnação dos meios de produção nos países nos quais chegou ao poder a partir de atos revolucionários.	Revoluções populares de inspiração marxista
Humanismo crítico		Exaltação do indivíduo como criador de seus próprios valores e sentidos, mas tende a se concentrar em aspectos técnicos da filosofia e do método científico.		Movimento estruturalista e pós-estruturalista francês

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Gomes, Holand e Gauer (2004)

Na apresentação histórica proposta por Gomes, Holand e Gauer (2004, p. 32), os autores defendem que o humanismo não é um método, um saber teórico, mas um movimento “implícito na historicidade das ideias que aflora com maior ou menor intensidade de tempos em tempos”. Aliado ao existencialismo e à fenomenologia, o humanismo se debruça em processos conscientes, considera o ser humano em sua totalidade e inteireza. O sujeito existe em suas dimensões do corpo, da relação com outro e com o mundo, sem perder sua liberdade ou se reduzir a um ou a outro. Sua ética é pautada na abertura experiencial, na possibilidade de escolha e de executá-las, e na confiança de redefinição do sentido da vida no devir. Como matriz teórica da ACP⁶⁴, o humanismo, além de corrente de pensamento, passa a ganhar um aspecto teórico mais específico (AMATUZZI, 1989). A ACP acaba se tornando a primeira entre as teorias advindas da terceira força, a ser difundida entre os psicólogos no Brasil⁶⁵, e ganha adesão de outras áreas, principalmente a Educação, por um diálogo muito próximo com as teorias de Paulo Freire (ZIMRING, 2010)⁶⁶. Apresentamos, em termos gerais, as influências teóricas da Psicologia humanista, como ponto inicial para explicitar o modo com que está sustentada a relação entre a pesquisadora e o campo, a compreensão entre subjetividade e racismo, bem como o estabelecimento da relação com os sujeitos da pesquisa, docentes da UFOP. Não é a intenção reduzir a teoria humanista ou ACP a alguns conceitos, porém, por se tratar de um campo inaugural a que me proponho, apresentar reflexões acerca das tensões raciais no Brasil à luz dessa abordagem, com vias de sustentar a afirmativa de que a subjetividade tem cor. É possível que muitas questões emerjam e deixem lacunas, em um movimento inerente à produção de conhecimento, e espero que isso enseje o interesse de outros profissionais da área em produzir novos estudos a partir desta teoria.

Apesar de a abordagem ter sido acolhida, no Brasil, por pesquisadores e profissionais técnicos, desde os primórdios (1945), há um vazio latente⁶⁷, uma ausência

⁶⁴ Os autores fazem uma retrospectiva muito delicada e atenta em seu artigo para o Museu Virtual da Psicologia Brasileira, porém não cabe, neste trabalho, ampliar, de maneira exaustiva os aspectos históricos, com pena de ocorrer na falta, com as reflexões diante do fenômeno estudado.

⁶⁵ Campos (2005).

⁶⁶ ZIMRING, Fred. *Carl Rogers*. Tradução e organização de Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142p. (Coleção Educadores). Nessa apresentação em detalhes das contribuições da ACP, teoria formulada pelo pesquisador que dá nome ao livro, é possível encontrar uma breve cronologia de sua vida (p. 135-137), as obras publicadas pelo autor (p. 139-140), obras em português (p. 140-141) e obras sobre o autor em português (p. 141).

⁶⁷ Foi realizada uma pesquisa no banco de dados da BDTD, em 1º de fevereiro de 2020, mas não foi encontrado nenhum trabalho relacionado ao assunto, nos descritores: abordagem centrada na pessoa; racismo; raça. Não foi possível mapear a produção dentro das instituições independentes, dos centros, dos institutos e das associações ligados à ACP. Hoje, de acordo com dados divulgados pelo Centro de Psicologia Humanista de Brasília, existem 22 instituições que protagonizam esse cenário, mas não necessariamente exclusivas à ACP. Entre os laboratórios de pesquisa e cursos de formação, é necessário um levantamento específico para

produzida no que tange às reflexões acerca da singularidade da pessoa negra no seu processo de desenvolvimento de si, em meio à supremacia branca. Como esses sujeitos experienciam as possibilidades de ser quem se é? Que implicações a caricatura de sua existência têm nas relações que são estabelecidas, no seu vir a ser? Perguntas como essas não estiveram presentes no olhar das/dos “acepistas” brasileiras/os. Que sujeitos alcançavam a tradição clínica individualista e elitizada da Psicologia como apresentado? É possível que o mito da democracia racial, ainda presente no discurso, tenha influência na compreensão de liberdade do ser, levando-a a ser interpretada pelo viés universalizante e homogeneizador das diferenças, uma singularidade tão particularizada que, diante do racismo, intencionalmente ou não, desequilibra a tríade “eu/outro/mundo”. Isso leva à hipótese de que o próprio fazer da/do profissional tenha sido distorcido em certa medida, uma vez que a relação autêntica, a partir de uma compreensão empática, é primordial para que uma relação se estabeleça.

De que maneira vemos os outros? Acreditamos que todas as pessoas têm seu próprio valor e dignidade? Se sustentamos esse ponto de vista no nível verbal, em que medida ele é operacionalmente evidente no nível comportamental? Tratamos os indivíduos como pessoas de valor ou, sutilmente, nós os subestimamos através de nossas atitudes e nosso comportamento? O respeito pelo indivíduo é predominante em nossa filosofia? Respeitamos sua capacidade e o seu direito de conduzir a si próprio ou, basicamente, acreditamos que sua vida seria melhor dirigida por nós? Em que medida temos uma necessidade e um desejo de dominar os outros? Estamos dispostos a deixar que o indivíduo selecione e escolha seus próprios valores, ou nossas ações são guiadas pela convicção (geralmente não expressa) de que ele seria mais feliz se permitisse que selecionássemos por ele seus valores, padrões e metas? (ROGERS, 1992, p. 19).

Ao entrar em contato, na atualidade, com tais palavras de Rogers (1992), seu pensamento nos convoca a valorização da singularidade, mas a diferença parece subsumida, o que somado ao racismo exige uma flexão notável para um entendimento de suas ideias a luz de preconceito racial. Como vimos, este nem sempre é acessível conscientemente, mesmo quando explicitado em indicadores das desigualdades. As questões explicitadas no trecho, não parece na história da ACP no Brasil, ter dado conta produzir uma leitura racializada dos sujeitos, nesse contexto. Sendo o modelo de humano, como visto, estabelecido pelo “branco” faz necessário que a utilização de uma teoria estrangeira, seja atualizada, na complexidade do contexto que é aplicada, e de uma forma explícita. A sessão a seguir é a expressão dessa tentativa de apresentar uma subjetividade racializada, a partir do referencial teórico da ACP.

apreender as produções no tema, sejam científicas ou outras modalidades de produção vivenciais, características constituintes das premissas da abordagem.

2.3 Abordagem centrada na pessoa por uma subjetividade racializada

É difícil para um menino brasileiro, sem consideração da sociedade
 Crescer um homem inteiro, muito mais do que metade
 Fico olhando as ruas, as vielas que ligam meu futuro ao meu passado
 E vejo bem como driblei o errado, até fazer taxista crer
 Que posso ser mais digno do que um bandido branco e becado
 Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
 Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente fazer [...]
 Fique atento
 Tendo um cabelo tão bom, cheio de cacho em movimento, cheio de armação, emaranhado, crespura e bom comportamento, grito bem alto, sim? Qual foi o idiota que concluiu que meu cabelo é ruim? Qual foi o otário equivocado que decidiu estar errado o meu cabelo enrolado? Ruim pra quê? Ruim pra quem? (EMICIDA, 2018)

A ACP tem, como seu precursor, o norte-americano Carl R. Rogers (1902-1987), na década de 1940. Seus trabalhos o tornaram responsável por abrir as possibilidades da psicoterapia para psicólogos/as, atividade até então de exclusividade médica e que também foi introduzida na esfera da pesquisa, por meio do desenvolvimento de estudo quantitativo e qualitativo dos efeitos da psicoterapia (GOMES; HOLAND; GAUER, 2004). O impacto das pesquisas nos EUA fez com que suas ideias ganhassem a Europa e também a América Latina. No Brasil, isso despertou rapidamente o interesse de profissionais do campo da Psicologia. Conhecida como pioneira na multiplicação das ideias, Mariana Alvim (1945), em Salvador, foi professora de Maria Bowen, que, mais tarde, veio a fazer parte da equipe de Carl Rogers e chegou a publicar um livro, *Quando fala o coração: a essência da psicoterapia centrada na pessoa* (1987), em coautoria com o pesquisador, feito também alcançado por Rachel Rosenberg, professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Nos Estados do Rio de Janeiro, da Bahia, em Pernambuco, no Rio Grande do Sul, em São Paulo e em Minas Gerais, é possível localizar, desde o início da década de 1950, a presença de produções acadêmicas acerca da proposta de um método psicoterápico não diretivo, na fase inicial do que se tornaria, mais tarde, a ACP (GOMES; HOLAND; GAUER, 2004). No ano de sua morte, em 1957, Rogers foi indicado ao Prêmio Nobel da paz, em decorrência de suas

posições no sentido de preservação da paz mundial e evitação de confrontos nucleares (GOBBI *et al.*, 2005).

Como o humanismo, a ACP tem, em suas matrizes fundantes, influências do existencialismo e da fenomenologia, e se ocupa de processos conscientes, a partir do princípio fenomenológico de que toda consciência é consciência de alguma coisa, premissa que marca uma intencionalidade intrínseca, que não é possível de ser interpretada, uma vez que, nessa teoria, cada sujeito existe em um campo fenomenológico próprio, onde ele é o centro e somente ele tem potencialmente a capacidade de conhecer-se integralmente. É dessa posição “central” que se produzirá um sentido subjetivo próprio da realidade, inclusive sua reação. “O organismo reage ao campo de maneira como este é experimentado e percebido. O campo perceptivo é, para o indivíduo, realidade” (ROGERS, 1992, p. 550-551). O eu, então, se faz na dialética existencial entre o organismo (origem interna) e o social (exterior), regido por uma “tendência atualizante”, uma “noção-chave” orientadora de toda base teórica da ACP, hipótese que se refere a uma tendência direcional do ser humano, a da realização das potencialidades construtivas (GOBBI *et al.*, 2005, p. 145), em busca do alcance de uma liberdade experiencial.

O processo de desenvolvimento do eu é algo fluído e contínuo em direção a um estado de acordo, entre o eu e a experiência. Ao longo da vida, o sujeito passa por um processo de diferenciação quanto ao “eu real” (aquilo que percebe que é) e ao “eu ideal” (o que gostaria de ser), o que implica em dizer entre o que a pessoa experiencia como prazeroso, de valor, com o que o outro enuncia como prazeroso e valoroso. O processo de diferenciação acontece em nível avaliativo e contínuo, e a pessoa percebe como favoráveis as experiências que preservam sua auto-imagem, e avalia como negativas as que a tornam incongruentes com essa imagem.

A síntese dessa avaliação, que tem relação com a necessidade de consideração positiva, proposta por Rogers, demonstra a importância da dialética entre o eu e o outro para constituir-se subjetivamente. Essa necessidade está associada a cuidados básicos, afeto, sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e aceitação entre outros, que o ser humano demanda que esteja presente. É no “contato” relacional que essas necessidades são supridas e o encontro⁶⁸ acontece, que o eu e outro podem existir cada qual plenamente: não só eu sou

⁶⁸ Publiquei, recentemente, nas minhas redes sociais, com o objetivo de ampliar a interlocução com grupos de psicólogos humanistas, sobre racismo e subjetividade, duas análises baseadas em filmes produzidos pela Netflix, de grande repercussão entre os usuários da plataforma. Ambos têm mulheres negras como protagonistas e abordam particularidades das experiências de ser mulher negra, a partir das microagressões

como também permito que o outro seja. A presença é condição própria da relação de dois campos existenciais que coexistem, conscientemente ou não.

Em termos raciais, podemos considerar, a partir da ACP, que o racismo evoca implicações ao processo do desenvolvimento do eu, em sua condição pré-existente. As crenças e os valores hierarquizados, nas práticas sociais, institucionais e interpessoais, aparecem como impeditivos da constituição do eu e, logo, de uma relação autêntica com o outro. Nessa perspectiva, se está pré-estabelecido, na nossa cultura racializada, o que é ser branco e não branco. Ser o que se é não se trata de uma busca existencial própria, mas de um desvencilhar do que é dito sobre si, a população negra tende a vivenciar angústias em volta das tensões raciais antes mesmo de sua consciência do seu próprio pertencimento racial, sendo essa uma visão colonizada, como é comum ser encontrado nos estudos que se debruçam sobre os processos de constituição subjetivos.

Não gostava do jeito que ela [a mãe] me tratava: sempre me depreciava, me chamava de negrinha, não sabia bem o que significava, mas odiava; parecia que só pensava coisa ruim pra mim. Só quando entrei na escola, lugar que me dava muito medo e vergonha, é que fui compreender o sentido do negrinha, com as constantes vivências de humilhação, chacotas e piadas ligadas à minha cor [...] eu rezava para ficar invisível, não queria que ninguém me notasse. Não tenho lembranças boas da escola. Durante muito tempo sentia muita vergonha de estar em espaços coletivos, me sentia inferior a todos (SILVA, 2017 p. 85).

O êxito do processo de atualização do eu não dependerá só da situação real, mas de como ela é percebida no campo fenomenológico da pessoa, de modo que o meio, as pessoas significativas (pessoa-critério), quando hostis, afetam, o caráter realista da noção do eu, trazendo implicações em sua auto-avaliação e autodireção. O racismo como estruturante agrava ainda mais tal condição, uma vez que engloba processos complexos e de ampla difusão da branquitude, como apresentado no capítulo anterior (instituições, mídia, lugares de poder etc.). Se é a percepção do eu que direciona o comportamento, se o eu não se percebe como de valor, tenderá a não ser receptivo a situações valorativas de si.

Sendo a tendência atualizante a mola propulsora na direção da liberdade experiencial, que se movimenta na direção do “ser quem se é”, a população negra vive, então,

vivenciadas por conta do racismo. A saúde mental é eixo central dos filmes e das análises, conduzidas a partir da literatura sobre racismo e ACP. Felicidade por um fio: uma análise centrada na “mulher negra” (Mariana, 28 dezembro de 2018; <https://www.facebook.com/adelinapsicologa/posts/586517125109987?__tn__=K-R>. “American son”: como a branquitude pode impedir que uma relação autêntica aconteça? (Mariana, 19 de dezembro de 2019; <https://www.facebook.com/adelinapsicologa/posts/816471828781181?__tn__=K-R> .

uma obstrução nesse processo pelos significantes racistas acerca da sua corporeidade/ancestralidade/religiosidade, em que são atribuídos valores desfavoráveis, inferiores e desqualificadores, como apresentado no trecho anterior e de forma mais detalhada no primeiro capítulo desse trabalho.

Para Rogers (1983), há três condições que precisam estar presentes para que o crescimento humano aconteça: a congruência, a aceitação positiva e a empatia. O autor defende que as pessoas que são aceitas e consideradas sem julgamento poderão ter acesso às suas vivências e, assim, simbolizar sua experiência a partir de seus construtos pessoais, congruentes com seu eu. Quando essas condições não estão presentes, se estabelece um desenvolvimento regido por um modo de avaliação condicionado, que altera a própria possibilidade de consideração positiva de si mesmo. Em decorrência dessa necessidade, o vivido, quando é ameaçador ao eu, é simbolizado incorretamente para se adequar ao “eu ideal”, tendendo a direção do meio (quadro de referência externo). Esse seria o ponto de produção de sofrimento, apreensível em sua complexidade no relato abaixo:

O toque do homem negro, visto grande parte das vezes como sexual ou como violento/criminoso, não é em si o problema. O problema mesmo é não usar isso a favor do corpo branco. Para o homem negro, ser violento e criminoso não é lá tão errado assim, desde que seja usando a farda da PM, fazendo a segurança de casas de show ou como vigilante nos bancos. A sexualidade também não, desde que seja nos seus filmes, nas suas obras, nas fotos que produzem, ou pra agradar a branca “curiosa” que tá a fim de saber se “é isso tudo mesmo”. Assim, o estigmatizado corpo do homem negro pode ser censurado ou demandado e não somos nós quem decidimos (Trecho do texto de Gabriel Clemente Borges, 21/05/2018).

Considerando esse processo subjetivo de avaliação, presente na dinâmica do crescimento, observa-se um contínuo desafio para a população não branca, que vive a imposição de um padrão branco reiterado simbolicamente como superior. Essa relação ultrapassa a compreensão da negação de sua própria aparência, mas um imperativo, que exige abrir mão do que se é, em prol de se lançar em uma relação de aceitação, o comportamento de autorrejeição surge como uma simbolização incorreta, uma adaptação do “desacordo” em prol da manutenção de eu ideal (KINGET; ROGERS, 1977).

No desenvolvimento saudável, quando a experiência não é confirmada pelo eu, ela pode ser atualizada a fim de se aproximar do que foi vivido e, logo, poderá ser simbolizada corretamente. Isso seria, para a ACP, o processo contínuo de crescimento com vias de alcançar um estado de acordo entre o eu (a ideia que se tem de si) e a experiência (o que foi

vivido). Quando essa relação não se dá, por ausência de significado imediato ou ameaça ao ideal do eu, isso impede que a simbolização do vivido aconteça, de modo que os conteúdos subjacentes da experiência integrem o inconsciente, mas pode ser retomada a qualquer momento, como explicam Gobbi *et al.* (2005, p. 94), “seus efeitos subsistem, mas muitas vezes de tal forma amalgamados com experiências simbolizadas que suas gêneses perdem seu valor, alterando ainda qualquer modalidade de interpretação desta”, simbolizada e não simbolizável. Vale reforçar, aqui, que o inconsciente, para a teoria rogeriana, não opera como instância autônoma, como propôs Freud, mas como uma ausência de elementos que deem condição do sujeito em perceber e agir conscientemente.

O contato humano, estabelecido pela égide do racismo (acessível a consciência ou não⁶⁹) é cerceador da liberdade experiencial (KINGET; ROGERS, 1977) pois “exige” a negação de valores não brancos, expondo a população negra a condições perturbadoras no processo de constituição subjetiva. Diante da branquitude, vivenciar de forma autêntica a experiência de ser negra (o) demanda simbolizar corretamente as experiências do racismo, o que significaria compreender que a supremacia branca não é real e sim abstrações em prol de dominação. Quanto mais realista for o acesso da pessoa aos dados da experiência, sua capacidade de auto-avaliação e autodireção aumentará, ajustando de forma mais saudável as necessidades humanas, e logo contribuindo para uma maior abertura à experiência, entendendo que quanto mais abertas as pessoas forem à experiência, mais serão as possibilidades desenvolvimento.

Quando as pessoas conseguem se expressar tal como se sentem e são compreendidas sem julgamentos e preconceitos, essas atitudes auxiliam em um reposicionamento diante do conflito (entre ser mais como se é ou continuar em busca de atender às expectativas externas), e exercita-se uma espécie de confiança interna, amplia-se a possibilidade de que, em outras situações da vida, se confie na própria experiência (no que foi vivido e não no valor atribuído pelo outro), o que faz com que se desenvolva, cada vez mais, uma consideração positiva de si (KINGET; ROGERS, 1977). A dinâmica aqui descrita, quando não consciente, também pode impedir experiências de amor, de desenvolvimento profissional. Se um eu se estabelece como desqualificado, incapaz, não atraente e não inteligente pode ter dificuldade de se manter no contato direto com experiências afetuosas, de executar trabalhos complexos, de liderar pessoas. Como dito, é a percepção do eu, em seu campo fenomenal, que orienta seu comportamento.

⁶⁹ Entendo, aqui, o racismo como algo estruturante da sociedade.

A partir de pressupostos básicos da teoria da ACP, que foram brevemente descritos, sendo eles a singularidade dos processos de ser no mundo (realidade percebida conscientemente), o devir relacional (interno e externo) e coexistente, e as condições facilitadoras produtoras de mudança e, logo, de crescimento (congruência, consideração positiva e empatia), é perceptível a marca da inter-relação que a subjetividade tem na Psicologia humanista e, mais precisamente, na ACP. Centra-se na pessoa, nesse contexto, e não se materializa em uma proposta individualista, mas defende a liberdade de ser quem se é, o que demanda um reconhecimento de sua alteridade que, como vimos, diante do racismo, não parece uma proposta possível, *a priori*, aos não brancos. Além dos processos inerentes ao humano, desde a tenra idade, o bebê vai experimentar a sua relação intersubjetiva, nos primeiros cuidados recebidos, na disciplina familiar ensinada, nos hábitos da cultura, que ainda serão fornecidos pelas figuras significativas em sua vida ao longo do desenvolvimento.

O que apresento, em meus argumentos finais desta proposta de compreensão, é que pessoas não sofrem preconceito por conta do cabelo em si, da cor de pele, da altura ou do tipo físico, nem por suas parcerias amorosas, pela falta de bens materiais, ou seja, por serem quem são. São os sistemas normalizadores dos corpos, dos afetos, das condutas que engessam os modos subjetivos de existência, seja no que tange à raça, à sexualidade ou à própria forma de concebermos a subjetividade. A Psicologia e nossa visão de ser humanos são frutos destes discursos, que como construídos uma vez, podem ser reconstruídos, ao longo das transformações sociais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O nosso estudo foi desenvolvido por meio de metodologia qualitativa, estruturada em três grandes etapas que foram o levantamento de bibliografia, a coleta de dados (quantitativos⁷⁰ e qualitativos) e as análises, que serão apresentadas de forma mais detalhada adiante. Na primeira etapa, foi realizado um levantamento das pesquisas realizadas na temática da branquitude nos principais bancos de teses e dissertações do país⁷¹, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o filtro dos PPGE, foram encontrados, inicialmente, 43 trabalhos, entre teses e dissertações, porém, como será apresentado a seguir, foi demandada uma qualificação desses dados, para verificar se o filtro correspondia com a busca.

No segundo momento, foi realizada a coleta dos dados quantitativos na Coordenadoria de Gestão de Pessoas da UFOP, o que nos possibilitou conhecer o perfil dos/das docentes da universidade⁷². A participação dos docentes, neste estudo, foi de caráter voluntário⁷³, por isso, para a consulta de adesão, foi enviado um questionário eletrônico (Apêndice II) e, a partir dos que responderam positivamente quanto ao interesse de colaborar com a pesquisa, foi realizada uma seleção das/dos docentes, que primou por garantir as representações de diversas identificações, tais como raça/etnia, gênero, faixa-etária, e que

⁷⁰ A nossa pesquisa é caráter qualitativa, mas exigiu, em alguns momentos, representações estatísticas, para facilitar a compreensão e a exposição de informações importantes, que adensam os argumentos desenvolvidos em torno do campo de pesquisa sobre o ensino superior e que dão materialidade à branquitude nesse espaço.

⁷¹ Antes de realizar a consulta aos bancos de dados da BDTD e da CAPES, foi feita uma busca no repositório da UFOP, porém sem o filtro da área de conhecimento “Educação” e foi localizado um trabalho de mestrado com a temática da branquitude no ensino superior, também na Universidade Federal de Ouro Preto, “Branquitude, gênero e performatividade no discurso de mulheres brancas acadêmicas”, do Programa de Pós-graduação em Letras, defendido pela Eliana Sambo Machado (2016) e orientado pela Prof^ª. Dr^ª. Kassandra Muniz. Apesar da divergência entre as áreas de conhecimento, foi importante tomar nota desse trabalho, que possibilitou uma oportuna aproximação do campo.

⁷² A UFOP, orientada pela Lei de Acesso à Informação (Lei n^o. 12.527/2011), mantém, no seu site, uma página em que disponibiliza o que nomeiam como dados abertos. Entre essas informações há dados sobre os recursos humanos, com informações sobre os nomes dos servidores, categoria a que pertencem, setor de lotação, data de exercício e cargo atual, o que não é suficiente para essa pesquisa, pois não torna pública a autodeclaração racial.

⁷³ A partir da manifestação por meio de resposta ao questionário de interesse em colaborar com a pesquisa ser analisada, foram selecionadas/os cinco docentes, e tentou-se manter a pluralidade de representação de identidades e trajetórias. As entrevistas para coleta de dados aconteceram mediante a assinatura voluntária do TCLE, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP).

contemplou cinco áreas de conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Vida; e Engenharias.

A coleta de dados em campo foi realizada por meio do instrumento de entrevista semiestruturada, e foram selecionados/as cinco professores/as das cinco áreas de conhecimento, por meio de questionário. Como fonte documental, ainda nos propusemos a levantar, com esses/as professores/as entrevistados/as, a ementa das suas disciplinas ministradas no último ano, quando citadas, atenta à legislação vigente (Lei nº. 10.639/2003), com vias de identificar se há registro de ações que atendem à normativa, essa última etapa não foi procedida, uma vez que, a legislação supracitada não foi implementada pelos/as participantes.

O início do levantamento de dados para a pesquisa, como já citado, se deu no acesso aos repositórios da BDTD e da CAPES, a fim de tomar conhecimento da produção em torno do tema nos PPGE, o que nos possibilitou traçar um panorama da produção de conhecimento emergente e tomar nota das discussões já realizadas no campo do ensino superior, diante da nossa categoria análise escolhida.

Para a consulta aos bancos de dados, foram utilizados três descritores: ensino superior, branquitude e branquidade. Os estudos da branquitude, no Brasil, foram influenciados pela produção teórica norte-americana, o que incidia em tradução de termos, de modo que, entre 1990 e início dos anos 2000, branquitude e branquidade são encontrados na bibliografia nacional como sinônimos. Segundo Cardoso (2008), a repercussão e o acolhimento do trabalho de Maria Aparecida Bento (2002) pela comunidade científica foi o que estabeleceu a utilização do termo branquitude e desenvolveu outras significações para branquidade. Antes de seguirmos na apresentação dos resultados da pesquisa, será apresentado, em maiores detalhes, o desenvolvimento dos estudos do tema no Brasil.

3.1 Estudos críticos da branquitude no Brasil

A similaridade fonética entre os termos branquitude e negritude pode levar à equivocada compreensão de que opositivos, mas, assim como viemos construindo em nossa

linha argumentativa, raça é um significante que é estruturado na relação, mesmo quando a “brancura” opera como poder simbólico. O racismo, como problema de pesquisa no Brasil, começou a ser considerado na década de 1950⁷⁴ e os primeiros estudos foram desenvolvidos pela Escola de Sociologia da USP, financiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que buscava compreender o milagre harmonia racial brasileira e, com isso, dar visibilidade internacional a esse modelo de convivência. O que a pesquisa desvela, então, é o caráter equivocado dessa compreensão, o racismo também se fazia presente no Brasil, mas com características particulares. A partir daí, as pesquisas se desenvolveram, até o final dos anos 1990, focadas no “problema do negro”, uma abordagem unilateral da questão em que os estudos da branquitude que começavam a chegar ao Brasil abrem a possibilidade de quebrar o silêncio do branco com sujeito nesse cenário.

Os primeiros estudos que abordam “o branco” como “objeto” de pesquisa são localizados os de Du Bois, nos EUA, que investigava o trabalhador branco norte-americano do século XIX. Suas pesquisas assinalam que, mesmo quando um trabalhador branco recebia um salário baixo, era compensado com um “salário público e psicológico”, que resultava em ganhos reais, no trânsito livre, no acesso às funções públicas, e que os prédios das escolas dos seus filhos eram os melhores da região, os tribunais dependiam do seu voto e, geralmente, eram tratados com respeito (DU BOIS, 1935 *apud* CARDOSO, 2010). Em resumo, significa dizer que, mesmo quando o branco é pobre, em uma sociedade racializada, ele tem vantagens. Esse estudo é considerado o “pontapé” para uma série de outros iniciados nos anos 1990, conhecidos como *critical whiteness studies*, e que se expandiram para a Inglaterra, a África do Sul, a Austrália e o Brasil, países que se tornaram centros de pesquisas da branquitude. No Brasil, o primeiro⁷⁵ a problematizar a identidade racial branca foi o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1957). Na obra *Patologia social do branco*, o termo que ele cunhou foi a brancura e argumentou que a negação da descendência biológica e da cultura negra (política de branqueamento) contribuiu para que o pardo se considerasse branco e o preto se visse como pardo.

Esse deslocamento de “objeto”, em que o foco se move do oprimido para o opressor, teve influências de outros pesquisadores que tratavam de temas da colonização. O projeto político de branqueamento, investido em políticas de migração, a ideia de

⁷⁴ Em sua dissertação de mestrado, Lourenço Cardoso (2008) mapeia a produção de dissertações e teses que trabalham com raça como construto social, a partir os seguintes descritores: raça, negro, racismo e étnico/racial. A mais antiga localizada foi de 1957, na Universidade de São Paulo.

⁷⁵ Faz referência a Florestan Fernandes, mas, apesar de ter usado o termo, o sentido não condiz com essa linha de raciocínio.

miscigenação como ascensão e o mito da democracia racial são marcas que influenciarão a branquitude brasileira, diferentemente dos EUA, em que quem é branco ou não branco, como argumenta Oracy Nogueira (2006), é estabelecido pela origem, pelo DNA. No Brasil, impera a aparência⁷⁶, o que vai tornar tipicamente brasileira a fluidez dessa identidade, que “não busca uma pureza, a brancura pode ser acessado pelo dinheiro, status sociais, educação” (D’ÁVILA, 2006, p. 26).

A psicóloga Edith Piza, nos anos 2000, publicou a obra *Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu e, mais tarde, Porta de vidro: entrada para a branquitude* (2002), em que defende que a identidade racial do branco não seria marcada. Ela é, de certa forma, invisível, o que cria a metáfora de que essa identidade racial é uma “porta de vidro” em que o sujeito se choca quando tem o impacto dos seus privilégios. A partir daí, ele se percebe como pertencente a um grupo racial que compartilha culturas e valores comuns (mesmo que ele discorde deles), mas a ideia da “invisibilidade”, nessa perspectiva, foi muito criticada a partir da argumentação de que a invisibilidade só é possível em um contexto em que supremacia branca impede, sistematicamente, o não branco de apontar para essa hegemonia (SANTOS *et al.*, 2012). A invisibilidade, então, é mais uma forma de expressar a branquitude, uma marcação praticada pelos próprios teóricos, sobretudo os norte-americanos, que, nos estudos da branquitude no Brasil, não ganhou muita força.

A partir de sua dissertação de mestrado, José Hilton Miranda (2018) publicou, recentemente, um artigo em que retoma discussões teóricas sobre a invisibilidade. Ele não a descarta, mas faz uma diferenciação com a neutralidade. Para o autor, a branquitude é norma que opera com a ausência de reflexão, e a consciência da condição de racializado, de “branco”, não significa ter compreensão dos privilégios, já a neutralidade expressaria a face mais dissimulada da branquitude, pois sabe dos seus privilégios e escolhe fazer mantê-los.

De acordo com a revisão de literatura feita por Lourenço Cardoso (2010), branquitude é entendida como uma categoria importante para a luta antirracista na educação. Desde 2001, essa área possibilita auxiliar na desconstrução dessas relações hierarquizadas. No mapeamento realizado, a psicóloga Maria Aparecida Bento é identificada como a primeira pessoa a defender uma tese sobre a temática no Brasil. No seu trabalho, ela busca articular a representação social do não branco, e soma a discussão da branquitude à característica de universalidade presente na construção da identidade nacional. A autora defende que, “uma

⁷⁶ NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo social, Revista de Sociologia*, v. 19 n. 1, p. 287-308, 2006.

vez que a escravidão envolveu apropriação indébita, concreta e simbólica, violação institucional de direitos durante quase 400 dos 500 anos que tem o país. [...] Essa herança silenciada grita na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade” (BENTO, 2003 *apud* MIRANDA, 2015, p. 14).

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais, no Brasil, têm uma marca de autopreservação, um forte componente narcísico, “porque vêm acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana” (BENTO, 2002, p. 30). A pesquisa de Maria Aparecida Bento (2002) também se tornou um marco no campo conceitual, pois as traduções do termo *whiteness* podiam ser encontradas, no país, como branquitude e branquidade, e usadas como sinônimos. Seu trabalho fortaleceu o estabelecimento do termo branquitude no campo de pesquisa. Outro ponto a ser considerado é em relação ao termo brasileiro “negridade”, cunhado pelo movimento negro, para se referir aos negros que não se identificam com seu pertencimento racial e buscam assimilar a cultura, os valores e os estilos da cultura branca.

A branquitude, nos estudos críticos brasileiros, é entendida como fluida e precisa ser compreendida no tempo e no contexto social e histórico em que é observada, como assinala Priscila Silva (2018). Ao demarcar a contribuição dos estudos da branquitude norte-americana no cenário brasileiro, a pesquisadora identifica influências nos aspectos de construto ideológico; as vantagens materiais e simbólicas aos brancos; as desigualdade de distribuição de poder (econômico político e social) situado as principais direções dos principais estudos, sendo eles, a vertente de uma identidade neutra (SILVA, 2018), acrescentadas às características nacionais, à superioridade estética (SCHUMAN, 2012), ao silenciamento e à neutralidade (BENTO, 2009), à hierarquia (PIZA, 2009), ao símbolo de dominação (MALOMALO, 2014), a um lugar de poder (LABORNE, 2014), de colonialismo epistemológico (COROSSACZ, 2014) e de possibilidade de autorreflexão (CARDOSO, 2010). Abordagens de diferentes campos de saberes, que adensam a produção de conhecimento acerca das relações raciais e nutrem nossa pesquisa.

3.2 Conhecendo o campo de estudo

Cabe destaque que, mesmo demarcando o conceito da branquitude, não significa dizer que todas as pesquisas levantadas na busca realizada nas plataformas já citadas utilizam a mesma abordagem do termo. No Brasil, segundo Priscila Silva (2018), os estudos têm se ocupado, principalmente, de vertentes que marcam o poder da identidade branca, com hierarquizações cultural e racial, símbolo de dominação, alinhados à perspectiva de que tal conceito é construído, histórico e socialmente, para além da dualidade branco/negro.

Ao aplicar a busca dos descritores⁷⁷ na BDTD, nos PPGE, no período de 2000 (quando as publicações de trabalhos se iniciaram no Brasil) a 2018, foram encontrados, com o descritor branquitude, 10⁷⁸ resultados, que se dividiam em sete dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Em relação à branquitude, foram encontrados três trabalhos: duas dissertações e uma tese. No repositório da CAPES⁷⁹, pesquisando o mesmo período (2000 a 2018), foram encontrados 16 trabalhos com o descritor branquitude, sendo 11 dissertações e cinco teses. Na busca por estudos com o tema branquitude, foram auferidos 10 trabalhos, sendo sete de mestrado e três de doutorado (Gráficos 1 e 2).

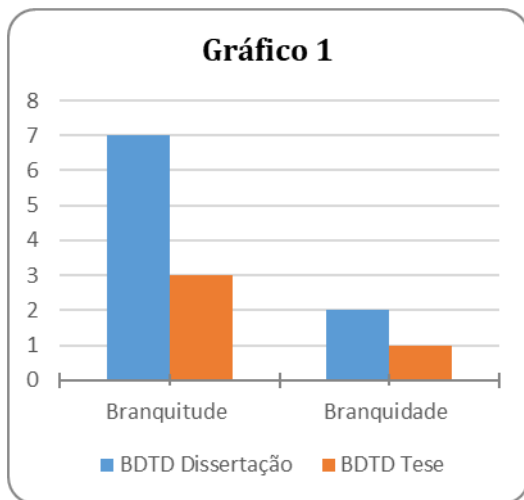
⁷⁷ No BDTD, é possível usar dois descritores, o que possibilitou um refinamento das informações, já na plataforma da CAPES, a busca composta não foi efetiva. Considerando que o universo de abrangência foi delimitado a PPGEs, foi necessário realizar demais filtros manualmente.

⁷⁸ Em relação à busca desse descritor no BDTD, nessa categoria, dois trabalhos estavam duplicados (Anexo I), e a única diferença observada entre os trabalhos, que justifique o erro, foi o endereço do repositório, pois aparece, em cada registro, um endereço diferente. Isso pode ser corrigido apenas após a etapa qualitativa, então, a princípio, indicou-se 12 trabalhos.

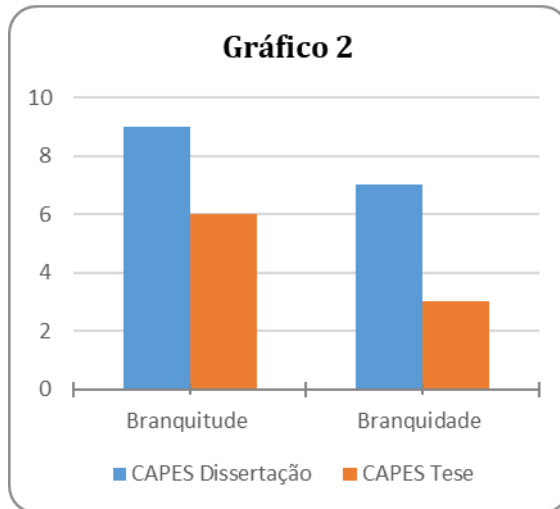
⁷⁹ A título de conhecimento, informamos que, na busca no catálogo da CAPES, mesmo quando marcados os descritores e a área de conhecimento, a plataforma incorporou, aos resultados da busca, 11 trabalhos da área da Psicologia e um da Psicologia Escolar, o que foi rapidamente identificado pela notoriedade dos autores e pela disposição dos dados na planilha.

Gráfico 1 - Levantamento de estudos descritor branquitude

Gráfico 2 - Levantamento de estudos descritor branquidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No trato do material levantado, foram organizadas quatro planilhas para agrupar descritores e banco de dados, com a identificação do ano da conclusão dos trabalhos, área de avaliação, formato (dissertação/tese), cidade onde se localiza a instituição, *Thesaurus* de palavras-chaves e uma coluna com observações, utilizada para agrupar informações de caracterização metodológica dos trabalhos. O filtro dessas informações foi feito a partir do contato com o título, da leitura dos resumos dos trabalhos e, quando ele não trazia informações suficientes, também eram lidas as introduções. No processo de catalogação dos 40 trabalhos encontrados (Anexo I), foi realizada a comparação dos dados entre as plataformas consultadas, antes de realizar a leitura dos resumos. Nessa averiguação, constatamos que todos os trabalhos incluídos na BDTD estavam presentes no catálogo da CAPES, mas, considerando que o segundo abrangia maior número de trabalhos, optou-se por utilizar apenas esse banco de dados. No prosseguimento, foi feita a leitura dos resumos e foram identificadas, entre os 26 trabalhos, apenas três pesquisas desenvolvidas no ensino superior com o foco no sujeito docente e/ou em sua prática.

Essa etapa nos confirmou o que as referências bibliográficas veem afirmando, que o estudo das relações raciais é mais investigado na educação básica do que no ensino superior. O número de estudos apareceu em sentido ascendente, no período de 2000 a 20018, o que indica que há interesse, no campo da Educação, em estudar o fenômeno do racismo a partir do lugar simbólico do branco, ao mesmo tempo que isso nos sugere algumas interpretações de uma tentativa persistente do adiamento “pessoal” das investigações, uma marca da

democracia racial, ou o “conheço alguém racista, mas não sou racista”⁸⁰. Ao manter a separação nós/eles, perpetua-se, na pesquisa, um certo conforto do lugar simbolicamente superior na dicotomia educação superior x educação básica.

Na análise qualitativa, outros dois trabalhos foram incorporados ao estado do conhecimento por consideramos que dialogavam com a nossa discussão, assunto e campo. Como será apresentado a seguir, entre os três trabalhos, dois consideravam um curso “de auto prestígio social”, a Medicina (NOGUEIRA, 2015; QUEIROZ, 2018). Já a nossa pesquisa não definiu as/os participantes considerando um curso, então, ao encontrar, no levantamento, uma pesquisa realizada com docentes brancos na educação básica (BASTOS, 2015), foram identificados resultados próximos às pesquisas feitas com docentes do ensino superior. Assim, a inclusão desse trabalho contribuiu para referendar nossa escolha de fazer um estudo com o máximo de áreas do conhecimento possível, por entendermos a complexidade da discussão do racismo e que ele é estruturante da sociedade brasileira. A branquitude, como estamos abordando, é mais que um grupo identitário, é poder, é projeto de sociedade. A segunda pesquisa incorporada de forma a complementar ao nosso estudo (SILVA, 2016) contribuirá para evidenciar o modo como a branquitude inaugura e se mantém no projeto da educação superior a partir do caso da USP.

Nosso escopo passou a ser os 26 trabalhos da branquitude/branquidade no campo da Educação. Esse quantitativo nos suscitou a conhecer, também, o cenário de emergência dessa produção na educação. Incluímos, na tabela, a região do Brasil em que estão os PPGE que abrigam as pesquisas acerca da branquitude, com o objetivo de traçar uma certa cartografia dessa produção, conforme representado na Figura 2, a seguir:

⁸⁰ “No ano de 1998, ano do centenário da abolição da escravidão, a Universidade de São Paulo fez uma pesquisa interessante sobre o racismo. Nessa pesquisa se perguntava às pessoas se elas tinham preconceito [racial]. Noventa e sete por cento delas informou que não tinha. Em seguida, perguntava-se às pessoas se elas conheciam alguém que tivesse preconceito. Noventa e nove por cento delas disse que sim, conheciam, e chegaram a apontar amigos e parentes próximos. [...] O problema está sempre no outro: essa é a forma mais simples de se resolver as manchas na própria imagem, as culpas e as ambivalências” (GONDAR, 2018, p. 50).

Figura 2 - Cartografia das pesquisas sobre branquitude nos PPGE



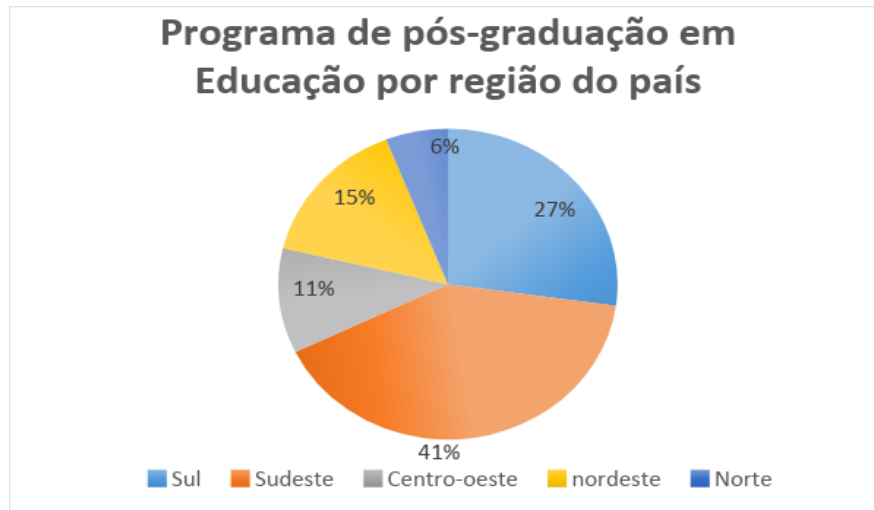
Fonte: Mapa IBGE (2010), com destaques feitos pela autora

A representação no mapa na Figura 2 situa a Região Sul (13) e a Sudeste (11) com os PPGE que protagonizam, no país, os estudos da branquitude, o que nos possibilita inferir uma interlocução de pesquisadores da Educação com outras áreas do conhecimento, já que foi no Sudeste que os primeiros estudos da branquitude começaram a ser desenvolvidos no país (Psicologia, Comunicação Social, Sociologia). No momento da busca, foram mapeados apenas dois estudos na Região Nordeste. Outro fator que corrobora nossa hipótese é a relação com o período que esses estudos foram produzidos: entre os 26 trabalhos, nove foram desenvolvidos na primeira década dos estudos críticos da branquitude no Brasil (2000 a 2010) e, nos últimos sete anos (2011 a 2018⁸¹), já se somam 18 trabalhos. É provável que o grande número de programas de pós-graduação *stricto sensu*, nessas regiões, também impacta o cenário. Em consulta à lista de Programas Recomendados e Reconhecidos da CAPES, disponibilizada na Plataforma Sucupira, foram identificados 202 programas “em

⁸¹ Em relação a 2018, os dados correspondem até outubro, uma vez que o levantamento foi realizado em 26 de outubro.

funcionamento” no período de 2013 a 2016⁸². Desses, 137 (68%) estão nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (Gráfico 3).

Gráfico 3 - PPGE por região do país

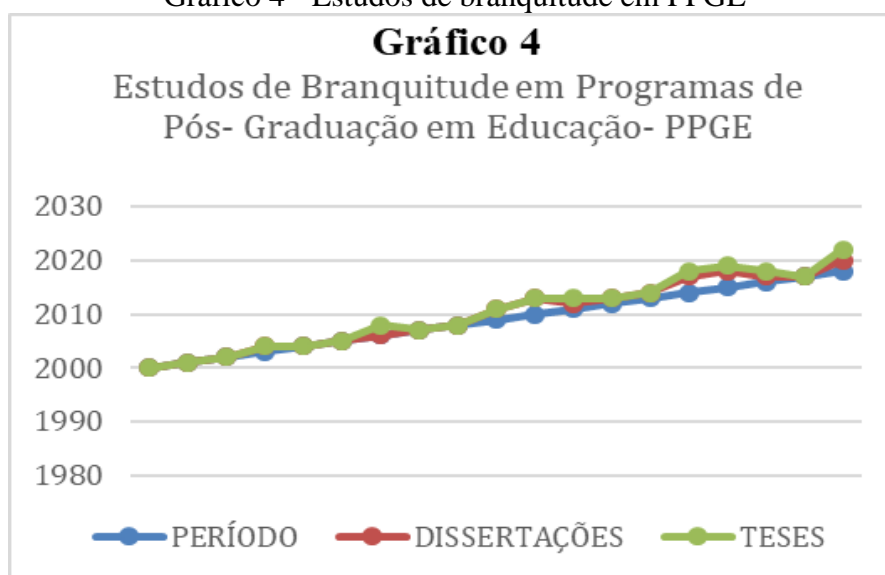


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Sucupira

A centralização da discussão em uma determinada região não impede de considerarmos o início promissor, um fenômeno que emerge do desejo dos sujeitos pesquisadores e seus orientadores/as de inverter a “ordem oprimido x opressor”. Apesar de se manter estável (Gráfico 4), o número de estudos tem direção ascendente. Segundo o estado da arte de estudos das relações raciais e étnicas (SANTOS; VASCONCELLOS; HOLTZ, 2018), os descritores branquitude e branquidade estavam presentes no levantamento, foram agrupados na categoria multiculturalismo, e reconhecidas as pesquisas que interrogam o lugar do branco na educação das relações raciais como promissoras para o campo. “A religiosidade e cultura afro-brasileira, assim como a relação entre currículo e estudos sobre a branquidade são temas emergentes” (SANTOS; VASCONCELLOS; HOLTZ, 2018, p. 289).

⁸² Foram realizadas consultas ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, Cadastro e-MEC, o site da CAPES e não foi encontrada informação mais atualizada. O site desta última direcionava para a Plataforma Sucupira.

Gráfico 4 - Estudos de branquitude em PPGE



Fonte: Elaborado pela autora

A constatação desse cenário não nos dá a possibilidade de acessar as motivações dos/das professores/as orientadores/as, mas nos instiga a pensar em hipóteses, tais como o maior contato desses docentes com estudantes não brancos no ensino superior (políticas afirmativas), o desenvolvimento de uma consciência racial, o incentivo financeiro de pesquisas nessa temática nas últimas décadas e a proximidade com teorias antirracistas.

3.3 Estado do conhecimento

Como apresentado, as pesquisas em torno da branquitude no campo da educação são recentes e, ao nosso ver, é uma temática pouco explorada por pesquisadores/as do campo das relações raciais, e que, de algum modo, os resultados encontrados, no estado do conhecimento, acerca do ensino superior público, nos dão alguns indícios do que essa cadência espaçada poderia significar. Os estudos a que nos atentamos, aqui, como já mencionado, foram escolhidos porque, no escopo das produções, dialogam com a nossa pesquisa, alguns mais que outros, mas, nesse cenário de poucos trabalhos, nos ajudaram a compreender as facetas dessa discussão nessa etapa de ensino. Ajudaram a ampliar as

perspectivas de abordagem do racismo, ao mesmo tempo que reforçaram a importância da branquitude a ser pesquisada e compreendida como possibilidade de criar intervalos possíveis na transmissão do racismo.

Entre as pesquisas identificadas na busca dos descritores ensino superior e branquitude/branquidade, três delas foram selecionadas para compor essa etapa, porque, além de trabalharem com as categorias citadas e terem sido desenvolvidas com professores/as no ensino superior, esses trabalhos partiram do ponto de vista dos/das docentes (LABORNE, 2014; NOGUEIRA, 2015; QUEIROZ; 2018), o que nos interessa, pois nosso argumento circunda a ideia de que o sujeito professor/a se constitui como tal na sua prática, que é atravessada por sua subjetividade. Foi por encontrar essa marca também na pesquisa de Bastos (2015), que, mesmo com seu campo tendo sido a educação básica, seu trabalho foi incluído, com a finalidade de adensar as discussões no campo, além de possibilitar um contraponto às pesquisas já citadas, que tiveram, como amostra, professores e professoras restritos ao curso de Medicina, curso considerado, socialmente, como de alto prestígio. O estudo de Bastos (2015) chega a reflexões semelhantes aos dos demais estudos, o que nos ajudará no trato da análise das entrevistas, uma vez que não estabelecemos um curso específico para basear a defesa do racismo como estruturante das relações, o que não quer dizer que ele se manifeste da mesma maneira em diferentes contextos, porém também não gostaríamos de comunicar uma ideia de que se localiza em um lugar fixo.

Por estratégia metodológica, de forma complementar, foi incluída também a pesquisa de Silva (2016), que tem como amostra a história da fundação de uma universidade federal de prestígio, o que nos ajudou na compreensão da perspectiva da branquitude com a relação de poder. Na sua tese, a pesquisadora apresenta a branquitude com um projeto de futuro longínquo pelo viés da educação, mas que vem sendo interrompido pela luta dos movimentos negros e das demais pessoas que assumem a posição de antirracistas.

Essas pesquisas serão apresentadas em ordem cronológica, não que a escolha defina algum marco teórico metodológico, mesmo porque todos esses trabalhos foram produzidos em uma mesma década e a mais antiga tem um intervalo de pouco mais de quatro anos em relação ao nosso estudo. Inicialmente, serão apresentados os três trabalhos que representam o estado do conhecimento e, por conseguinte, os dois outros estudos que contribuem de forma complementar a esse levantamento. Seguindo essa lógica, iniciaremos pelo trabalho de Ana Laborne (2014) que, em sua pesquisa, buscou compreender, a partir de experiências sociais e trajetórias acadêmicas de pesquisadores e pesquisadoras brancos, como

essa identidade racial é experienciada no Brasil e no campo de produção de conhecimento das relações raciais. Um ponto interessante que destacamos nessa pesquisa já é notado nos critérios de seleção da amostra, pois os/as participantes foram reconhecidos como brancos e não se autodeclararam brancos, o que não seria um problema *a priori* se todos e todas se reconhecessem assim. O significativo cor/raça, como viemos reforçando, é constituído histórica e socialmente e essa resposta não está contida em si mesma, o que só faz sentido em uma sociedade em que esse fator importa e assume significações específicas. Causa estranhamento que essa tensão esteja presente para pesquisadores da temática das relações raciais no Brasil, porém o desdobramento dessa insatisfação, que aparece nessa tese, em alguns trechos, só continua a evidenciar a complexidade da questão e as nuances das contradições.

A discussão da branquitude é realizada por um referencial teórico multidisciplinar nesta tese (BENTO, 2002; CARDOSO, 2008; PIZA, 1998; 2002; SOVIK, 2004). A pesquisadora articula a perspectiva da mestiçagem e do ideal de branqueamento, e os reconhece como especificidades do contexto brasileiro. Todos os demais trabalhos que serão apresentados nesta seção e, de uma forma geral, em outras áreas, tratam essa perspectiva como pontos importantes nos estudos críticos da branquitude no Brasil. Laborne (2014) incluiu aspectos do colonialismo nessa relação, como marcas da manutenção do poder na produção de conhecimento. A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa, com entrevistas (pessoalmente e via plataforma digital) como instrumento. O dilema da pesquisa surgiu, para a autora, na impossibilidade do anonimato dos/das colaboradoras, já que os quatro respondentes são pessoas notórias na área e suas trajetórias acadêmicas poderiam ser identificáveis, o que foi resolvido com o consentimento dos/as participantes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Sua tese foi organizada em seis capítulos mais as considerações finais, de modo que, no primeiro, é apresentada uma introdução ao tema; no segundo capítulo, a articulação ao conceito de branquitude e o discurso pouco explícito da mestiçagem e do ideal de branqueamento na construção da identidade nacional. No capítulo 3, abordou os estudos da branquitude e, em diálogo com parte da produção do conhecimento sobre pós-colonialismo, atentou-se às especificidades dessa discussão no Brasil. Já o capítulo 4 foi dedicado às questões metodológicas, à construção do objeto de pesquisa, à relação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, às escolhas e aos percalços vividos no processo. Das 11 pessoas indicadas para participar da pesquisa, apenas quatro entrevistas puderam ser feitas. No

capítulo 5 e 6, foram apresentadas as análises, de maneira muito atenta às questões de gênero, mesmo não sendo um recorte da pesquisa *a priori*, de modo a evidenciar que há diferenças entre os grupos “homem branco” e “mulher branca”

As conclusões da pesquisadora apontaram para assimetrias entre a autodeclaração e a heteroclassificação, e mostram as nuances que envolvem aqueles que são mestiços. Há também quem prescinde de qualquer definição “brasileira”, o que corrobora com a análise de Laborne (2014) de que é um privilégio de quem é branco. Foi identificado, no discurso dos/as entrevistados/as, uma disputa pelo campo da pesquisa na temática.

Enquanto Ana Laborne (2014) se debruça sobre os reflexos das relações hierárquicas entre as raças na produção de conhecimentos científicos, Fernanda Nogueira (2015) buscou analisar, na perspectiva dos docentes da graduação de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o que ela chamou de rupturas e configurações promovidas pelas cotas raciais nesse curso. O fio condutor das discussões foram duas legislações que estão no *hall* das PAAs, a Lei nº. 10.639/2003 e a Lei nº. 12.711/2012. A primeira está diretamente ligada com o currículo, uma vez que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, e a segunda ao acesso de minorias sociais historicamente excluídas desse espaço (pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, brancos pobres). Para a pesquisadora, estudos que envolvem o/a docente universitário/a se fazem imprescindíveis, uma vez que são eles os que estabelecem contato direto com alunos ingressantes por esse tipo de política, o que nos leva a considerar uma sensibilidade, por parte de Nogueira (2015), aos aspectos subjetivos que envolvem a educação para as relações étnico-raciais.

A metodologia escolhida por Nogueira (2015) é de caráter qualitativa, composta por análise documental, mapeamento das ações institucionais e no curso, entrevistas aos/às oito professores/as que atuam em disciplinas da graduação da Medicina, que aceitaram participar. A análise dos dados utilizada pela autora foi orientada pela teoria da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2009), e o referencial sobre o tema das relações raciais contou com clássicos, como as obras de Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento, além de Carvalho (2006), Fanon (2008), Henriques (2001), Munanga (1999; 2001; 2005; 2005-2006), Munanga e Gomes (2006) e Paixão (2011).

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos mais as considerações finais, e, no capítulo 1, apresenta a discussão do tema, os critérios da seleção e do campo, bem como a metodologia utilizada. No capítulo 2, apresenta um panorama da origem e dos princípios das

ações afirmativas, a justificativa da existência desse tipo de ação, as questões ligadas ao acesso e à inclusão no ensino superior e se aproxima do percurso que tais discussões tiveram na UFRGS. No capítulo 3, por meio de uma retrospectiva histórica, descreve a história dos cursos de Medicina do Brasil, caracteriza o da UFRGS, e apresenta os primeiros dados levantados no estudo, que se referem às impressões iniciais dos docentes entrevistados sobre o impacto das ações afirmativas no curso de Medicina, implantado, na instituição, apenas após a promulgação da lei. Já no quarto capítulo, o foco da análise está nas ações das docentes diante da educação das relações étnico-raciais, ações institucionais (diretrizes da UFRGS), ensino e extensão, e termina essa etapa com a percepção dos professores sobre sua relevância para a formação e para a Medicina.

Ao final, a pesquisadora, a partir de sua análise, identificou que o acesso de alunos negros ao curso de medicina da UFRGS promove rupturas quando eles questionam as dinâmicas do curso. Entre as considerações finais da pesquisadora, neste estudo, notaram-se rupturas em processos excludentes e preconceituosos, nas práticas pedagógicas que não envolvem mais a realidade de todos os discentes (ruptura com a homogeneidade), o que tensiona o surgimento de novas configurações e práticas. Entre as considerações, gostaríamos de grifar duas que nos chamaram mais atenção, os professores não identificarem os/as discentes “negros”, o que Nogueira (2015, p. 139) classifica como “resquícios das lentes do processo de branqueamento da população, na perspectiva da branquitude” e a persistência do preconceito quanto ao desempenho do aluno cotista, mesmo quando os indicadores não apontam para diferenças significativas.

A terceira pesquisa levantada no nosso tema de discussão foi desenvolvida pela pesquisadora Mônica Queiroz (2018). Trata-se de uma tese e teve como campo de pesquisa uma universidade federal do Rio de Janeiro. A proposta tem elementos que se conectam com a pesquisa de Nogueira (2015), por privilegiar a percepção dos/das docentes e ter, como marco, a “lei de cotas” (Lei nº. 12.711/2012), e por ter elegido, como amostra, o curso de Medicina. Participaram dessa pesquisa 14 docentes.

O campo de pesquisa dos estudos críticos da branquitude no Brasil não completou duas décadas, mas algumas referências parecem cruciais para sua compreensão, de modo que alguns trabalhos estão presentes em todas as pesquisas, como o de Maria Aparecida Bento (2002; 2004), Lilia Schwarcz (2012) e Lourenço Cardoso (2008), que demarcam o caráter interdisciplinar (Psicologia, Historiografia, Sociologia) que parece demandar as investigações sobre o tema. A partir de cada campo e das relações que as pesquisadoras estabelecem com

as fontes, privilegiam uma ou outra perspectiva, com vias de compreender as possibilidades de dar contornos a essa categoria analítica. No referencial utilizado por Queiroz (2018), há um peso maior dos debates da branquitude na Psicologia Social (CARONE, 2002; BENTO, 2002; 2004; PIZA, 2013, SCHUCMAN, 2014), que corrobora suas chaves de análise: cognição social implícita e dissonância cognitiva. De acordo com a pesquisadora, os/as entrevistados/as invocaram, repetidas vezes, o termo tradição, a ponto de ele também ser incluído como categoria de análise, estabelecido, no seu estudo, como tradições inventadas, que começa a perder campo no momento em que deixa de corresponder à realidade (QUEIROZ, 2018).

Em relação à metodologia, acompanha a tendência dos estudos anteriores, e é de caráter qualitativa. Foi realizada entrevistas, participação em eventos públicos relativos à temática e acompanhamento de publicações de coletivos negros em uma rede social, análise de conteúdo, consulta a documentos e manifestos relacionados à implantação das PAAs e à temática em discussão. A estrutura estabelecida para apresentação da discussão teórica e análise de conteúdo foi composta por sete capítulos, sendo que o último é as considerações finais.

No capítulo 1, a pesquisadora reservou a introdução à temática da problematização do campo das pesquisas da educação da relações étnico-raciais, às motivações no estudo (todas as pesquisadoras, à sua maneira, trouxeram suas experiências pregressas para a definição do tema, em algum momento do texto). Apresentou também, brevemente, os procedimentos metodológicos da pesquisa. O capítulo 2 trouxe a contextualização teórica dos estudos das relações raciais, e incluiu os principais argumentos favoráveis e contrários à adoção de PAAs no debate nacional. No capítulo 3, constam as análises teóricas, a apresentação dos conceitos de cognição social implícita e de dissonância cognitiva, bem como os principais elementos conceituais dos estudos críticos da branquitude considerados no trabalho. Já no capítulo 4 é traçado um perfil dos/as docentes participantes da pesquisa e descritas as estratégias metodológicas e analíticas que nortearam o estudo. Nos capítulos 5 e 6, Queiroz (2018) apresentou a percepção dos docentes, suas lógicas e crenças diante dos reflexos da PAA no curso de Medicina.

As considerações finais, no capítulo 7, indicaram que, na percepção dos docentes, há uma apreensão de como um perfil mais heterogêneo pode impactar na “cultura acadêmica”, em que as diferenças no discurso estão contidas em elementos como “sotaque”, que, para a pesquisadora, torna-se uma tentativa indireta de “evitar expressões que pudessem ser traduzidas como manifestação de preconceitos, que pudessem ferir normas sociais

vigentes” (QUEIROZ, 2018, p. 194). Os depoimentos analisados, segundo Queiroz (2018), contêm lógicas e crenças da branquitude presentes em expressões verbais de dissonâncias cognitivas, e há um esforço de conciliar crenças enraizadas e a nova realidade institucional, que serve à manutenção, à reprodução e/ou à configuração de exclusão. Isso emergiu na pesquisa em elementos, como questões geográficas, falta de apoio familiar para a manutenção da crença do baixo rendimento, mesmo quando as diferenças de desempenho não são reais. A homogeneização dos discentes, por questões pedagógicas, é considerada, por Queiroz (2018), como um obstáculo de entendimento das desigualdades raciais e da manutenção lógica de princípios igualitários. Os currículos do curso foram colocados como motivo de preocupação pelos docentes, mas essa dimensão não foi analisada pela pesquisadora, já, no nosso trabalho, essa é uma fonte importante.

Outro elemento que nos chamou atenção, também do discurso da branquitude em ato nesta tese, é quando a pesquisadora apresenta que os/as aluno/as cotistas surgem nas falas do entrevistados como o perfil mais sensível para atuação na atenção básica de saúde (políticas públicas), em que a clientela é majoritariamente pobre. “Enquanto aos demais estudantes são vislumbradas as posições na pesquisa, nos consultórios particulares especializados e no ensino, herança da tradição médica” (QUEIROZ, 2018, p. 196), isso nos parece mais um dos elementos de atualização dos estereótipos para manutenção do lugar social hierarquizado.

A pesquisa de Bastos (2015) foi agregada ao presente trabalho como uma contribuição complementar, conforme já explicado. Esse estudo, realizado na educação básica, se ocupa da investigação em torno dos fatores que levaram os professores brancos a se envolverem com a educação das relações étnico-raciais, e verificou se os professores e as professoras participantes fizeram rupturas com a branquitude. A discussão teórica se assemelha à proposta desenvolvida por Laborne (2014), pois inclui a discussão do colonialismo, as questões de raça e racismo, e abrange o ideal de branqueamento, bem como o mito da democracia racial.

Em relação ao referencial teórico de análise, a pesquisadora se vale, assim como Queiroz (2018), de teorias psicológicas para a compreensão dos processos subjetivos presentes na educação para as relações raciais, a partir da teoria da personalidade de Theodor W. Adorno (1965), que versa sobre as relações entre a personalidade e a adesão às ideologias. A pesquisa é orientada por estratégias metodológicas qualitativas, com aplicação de questionário, entrevista semiestruturada e observação assistemática, análise do discurso diante

da problemática. Observa-se que cada capítulo da dissertação buscou responder um dos objetivos traçados no estudo.

A dissertação de Bastos (2015) é estruturada em seis capítulos e o primeiro resgata o conceito de racismo e as especificidades dessa ideologia no Brasil, por meio de uma revisão bibliográfica. Em todos os trabalhos até aqui apresentados, foi situado o uso da raça como construto social e não mais biológico, o que também foi contextualizado pela pesquisadora, bem como as implicações do racismo no contexto escolar e, logo, nos percalços da educação das relações étnico-raciais. No segundo capítulo, foi apresentada a revisão bibliográfica sobre a gênese da identidade branca, a partir do colonialismo europeu, evidenciada a branquitude como legado e problematizada essa perspectiva com referencial teórico de Adorno e a personalidade diante das questões ideológicas. O capítulo 3 é reservado à apresentação mais detalhada dos percursos metodológicos, das ferramentas utilizadas, além de ter traçado um perfil dos participantes da pesquisa. No quarto capítulo, Bastos (2015) apresenta parte da análise do discurso dos professores que demonstram marcas da branquitude, ao mesmo tempo que foi identificado, nas práticas pedagógicas e no discurso, elementos que materializam o interesse desses docentes pela questão. Já no capítulo 5 identificou as personalidades dos docentes ao estabelecer a relação com a estrutura de poder familiar durante a infância, o que é mais específico da teoria de Adorno (1965), subsídio para as suas conclusões. No capítulo 6, descreveu os fatores que possibilitaram o envolvimento dos docentes com a educação das relações étnico-raciais, e a questão mais emergente, nessa etapa, acabou se tornando parte do título do trabalho, “dos negros com quem ando”.

Ao fim do estudo, a pesquisadora conseguiu identificar que a consciência inerte da branquitude foi interrompida na trajetória dessas professoras e desses professores brancos a ponto de se envolverem com a educação das relações raciais. Eles desenvolveram uma personalidade caracterizada como liberal, formada a partir de meios familiares não autoritários, cujas estruturas de poder foram marcadas pela aplicação de um método disciplinar mais tolerante, com a presença de afeto, diálogo, compreensão e à medida que conviveram com pessoas negras. Conforme Bastos (2015), a educação para as relações étnico-raciais quebra com o silêncio que apaga as contribuições da população negra na história desse país, porém argumentos racionais por si só não dão conta de lidar com aspectos inconscientes que regem a personalidade, sendo a educação escolar também resultado de tensões do meio social (ideal de branqueamento e mito da democracia racial).

No término de suas considerações, a autora propõe uma reflexão sobre a branquitude não ser positiva, o que não corrobora nossas reflexões, por incluir uma “escala de valor” que poderia afastar ainda mais as pessoas brancas da reflexão do seu lugar na dinâmica do racismo. Nossa posição tem uma maior afinidade com a proposta de Lourenço Cardoso (2008; 2014; 2018), que articula a branquitude crítica e a branquitude acrítica, que, apesar de serem termos opostos, são mais descritivos do que valorativos (positivo/negativo), além de convocar as pessoas brancas a se pensarem coletivamente a partir de seu grupo racial.

As pesquisas que foram apresentadas nesta seção, até aqui, foram desenvolvidas por pesquisadoras brancas e seus/suas colaboradores eram brancos ou heteroclassificados brancos (LABORNE, 2014). A última pesquisa a ser apresentada, de Priscila Silva (2016), foi desenvolvida por uma pesquisadora negra, que utiliza a metodologia de análise documental, e seu objetivo foi buscar entender a relação entre os debates raciais das primeiras quatro décadas do século XX e a fundação da USP. Outra diferença a ser ressaltada é que, nesse estudo de Silva (2016, p. 32), a branquitude é considerada um dispositivo que rege as “concepções ideológicas e práticas sociais”. Foram escolhidos, pela autora, três sujeitos: Renato Ferraz Kehl (1889-1974), Júlio Mesquita Filho (1892-1969) e Fernando de Azevedo (1894-1974), e os dois últimos foram identificados, pela pesquisadora, como centrais na configuração do “Projeto USP” e, por isso, também são centrais para autora. O primeiro foi escolhido por ser reconhecido como o maior representante das ideias eugenistas no país.

Silva (2016) apresentou, antes da introdução, uma discussão cara às Ciências Humanas e às pesquisas que lidam com problemas sociais: a relação entre a neutralidade científica e o/a pesquisador/a, defendendo-a como sempre parcial, e entendendo que o/a pesquisador/a se posiciona, subjetivamente, diante do seu tema. Isso, somado ao desafio de pensar as relações raciais no Brasil, contribuiu para que, ao final do trabalho, se estabelecesse um diálogo com o cenário homogêneo da composição racial atual da USP.

Na introdução da tese, a autora problematiza o foco da discussão racial nos discentes em detrimento dos docentes, o modo como as pessoas se relacionam com essa ausência, e identifica a USP como a universidade brasileira com menor diversidade étnico-racial. Em relação ao referencial teórico da pesquisa, articula autores do campo da Sociologia, da historiografia e a discussão da subjetividade para tratar as relações raciais no Brasil, e lança mão, em sua maior parte, de autores e autoras que apareceram também nos outros trabalhos, como Bento (2009), Cardoso (2008; 2014), Guimarães (2003), Schwarcz (1993; 1996), Schucman (2012) e Silvério (2002).

No que se refere à metodologia do estudo, ele emerge a partir de sua pesquisa de mestrado em Sociologia, defendida em 2008, cuja discussão se ocupava da ausência de docentes negros no ensino superior. As reflexões do estudo anterior, na primeira parte do texto, aparecem entrecruzadas com a nova pesquisa, o que reforça a relação com o estudo anterior. Nessa etapa, lançou mão de um plano de trabalho executado em duas frentes: a primeira contribuiu para o contato com fontes secundárias e constituiu a revisão bibliográfica pertinente à discussão proposta: “história do ensino superior no Brasil; história da universidade de São Paulo; debate sobre relações raciais no Brasil na virada do século XIX até as três primeiras décadas do século XX” (SILVA, 2016, p. 29). Também teve contato com fontes primárias, como normativas, sanções institucionais, textos públicos proferidos e/ou publicados em jornais, material do acervo dos sujeitos da pesquisa e suas obras, para buscar “entender a ideia racial vigente e no contexto de formação da USP” (SILVA, 2016, p. 26), orientada pelo repertório teórico-filosófico disponível à época. E se valeu da sistematização do material coletado por meio de instrumentos, como “fichamento, levantamento qualitativo de termos, assuntos e conceitos recorrentes, [...] elaboração de quadros sínteses, [...] tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (SILVA, 2016, p. 29).

A tese de Silva (2016) se divide em seis capítulos e nas considerações finais. No primeiro, a autora se dedica a apresentar a metodologia e as fontes escolhidas para o desenvolvimento do trabalho, bem como o conceito de branquitude como dispositivo que evidencia no discurso da relação do pensamento racial com as ações dos sujeitos da pesquisa. Apesar de nos valermos de referenciais teóricos diferentes dos usados nesse trabalho, esse é um ponto de confluência, por sairmos na defesa de que o “pensamento” e a “ação” não são instâncias totalmente divididas, elas coexistem e a cultura pode ser vista como um contorno para compreendermos se essa relação se dará com maior ou menor tensão. O segundo capítulo se caracteriza pela dimensão histórica e Silva (2016) apresenta um cenário de influências teóricas e filosóficas importantes nas discussões nacionais, e privilegia a racial. No período de 1850 até as primeiras décadas do século XX, centra-se na discussão dos intelectuais da época sobre o projeto de nação/raça. A pesquisadora apresenta, nessa etapa, a transição da população negra da condição social de mercadoria para o que chamou de “elemento representativo do atraso nacional” (SILVA, 2016, p. 44). O terceiro capítulo segue a linha de apresentação do projeto de branqueamento da população, porém, a partir da solução discutida, a “regeneração da raça”, nesse capítulo, o foco da discussão é a emergência e a difusão da eugenia, a partir do movimento intelectual e político sanitaria/higienista no país, que

apresenta as primeiras relações com a educação. Nesse capítulo, também apresenta as contribuições mais amplas de um dos seus sujeitos no cenário nacional, Renato F. Kehl, reconhecido como fomentador do movimento eugênico brasileiro e que, devido à sua função pública, contribuiu para a institucionalização da eugenia nesse espaço, e outras pessoas importantes no cenário da tida elite intelectual paulistana.

No quarto capítulo, apresenta fontes primárias do trabalho, e inicia por Renato F. Kehl e suas correspondências trocadas com intelectuais contemporâneos a respeito das ideias eugenistas e de seus projetos para a nação, entre eles, Fernando Azevedo. A pesquisadora identificou materialidades da hipótese da pesquisa, a relação entre o debate racial do início do século XX e sua influência no pensamento intelectual da elite paulistana e suas decisões. As correspondências analisadas foram classificadas em duas categorias, a saber, passivas (enviadas a Kehl) e ativas (enviadas pelo eugenista), sendo a maioria trocada com pessoas físicas, porém também apareceram instituições públicas, entre elas, o Ministério da Educação e Saúde Pública. No quinto capítulo, Silva (2016) se debruça sobre o discurso da educação como “solução” para o Brasil, a partir de 1920, e apresenta um histórico sobre o ensino superior no país e a instituição da universidade, sobretudo, a contextualização do nascimento da USP. Em seguida, no capítulo 6, a pesquisadora continua a apresentação das bases filosóficas e ideológicas que sustentaram o desejo na construção do projeto da USP, com foco no terceiro sujeito de pesquisa, Júlio de Mesquita Filho, e no seu legado na efetivação das ideias eugenista. Também foram apresentadas estratégias discursivas que materializaram, no projeto político pedagógico, o componente racial na USP, muitas vezes implícitas e por metáforas.

A partir das fontes analisadas pela pesquisadora ao longo do estudo (trechos de cartas, discursos proferidos, pareceres e comentários de livros em jornais, brasões), concluiu-se como válida a sua hipótese de que há uma ligação entre o contexto histórico-social diante da hierarquização das raças e dos intelectuais mentores do Projeto USP. Os intelectuais estudados na tese participaram da discussão sobre raça e eugenia e levaram, para os lugares institucionais que ocupavam, as ideologias das quais eram adeptos, bem como participaram da institucionalização da primeira Sociedade de Eugenia do Brasil e da América Latina, na defesa da regeneração do país pelo povo (Fernando Azevedo); na produção e difusão das interpretações sociais e culturais da sociedade brasileira (Renato F. Kehl); na difusão da hierarquia das raças, que tinha o branco como modelo a ser alcançado; na mídia impressa (Júlio de Mesquita Filho) ao dialogar com outras instâncias da sociedade paulistana, da elite

política, econômica e científica. Nem todas as pretensões foram, de acordo com Silva (2016), concretizadas a contento dos mentores, porém o que fica evidente é a marca “silenciosa” do tema raça e que essa característica de apresentar o tema por metáforas e de maneira implícita torna mais difícil a interrupção dessa cultura dentro da instituição. Para a autora, reconhecer esse traço como elemento fundante na história da USP é primeiro passo na compreensão da ausência de diversidade étnica-racial dessa entidade.

A seguir, no Quadro 4, será apresentada uma síntese que retoma os estudos levantados nessa etapa do trabalho.

Quadro 4 - Estudos levantados no estado do conhecimento

Pesquisas	Região	Palavras-chave	Observação
LABORNE, Ana Amelia de Paula. <i>Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil</i> . 2014. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.	Sudeste	Relações raciais; branquitude; mestiçagem; universidade; colonialidade do saber	Amostra: intelectuais classificados e/ou autodeclarados como brancos que atuam no campo das relações raciais no Brasil, indicados pelos Neabs Metodologia qualitativa. Instrumento: entrevistas (pessoalmente e por via digital)
QUEIROZ, Monica Romitelli de. <i>Invisível, implícito e dissonante: percepções docentes da experiência de relações raciais à luz de Políticas Afirmativas em um curso de medicina</i> . 2018. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.	Sudeste	Educação superior; Ações afirmativas; Cotas raciais; branquitude; cognição social	Amostra: docentes de Medicina Metodologia qualitativa Instrumento: entrevista, observação pública, monitoramento de rede social, e análise de conteúdo
NOGUEIRA, Fernanda. <i>Cotas raciais no curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública</i> . 2015. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.	Sul	Educação superior; ações afirmativas; cotas raciais; negros; educação das relações étnico-raciais.	Amostra: docentes de Medicina Metodologia: qualitativa Instrumento: análise documental, mapeamento de ações institucionais, entrevista.
BASTOS, Janaina Ribeiro Bueno. <i>“Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”</i> : um estudo sobre	Sudeste	Professores; brancos; personalidade; racismo; branquitude; educação das relações	Amostra: docentes da educação básica Metodologia qualitativa,

professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.		étnico-raciais	aplicação de questionário, entrevista semiestruturada, observação, assistemática, análise do discurso
SILVA, Priscila Elisabete da. <i>Um projeto civilizatório e regenerador: reflexões sobre “raça” no projeto da Universidade de São Paulo (1900-1940)</i> . 2016. 367f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.	Sudeste	Universidade de São Paulo; Renato Ferraz Kehl; Julio de Mesquita Filho; Fernando de Azevedo, Eugenia; branquitude	Amostra: Renato Ferraz Kehl; Julio de Mesquita Filho; Fernando de Azevedo Metodologia de análise documental. Instrumento: coleta de fontes documentais

Fonte: Elaborado pela autora. Acesso em 26 de out.2018.

3.4 Levantamento da produção dos grupos da ANPED e da ABPN

A partir do levantamento anterior, que indicou um interesse emergente por pesquisas em Educação que tratem do lugar simbólico da identidade racial branca, foi realizada uma busca na base de dados de duas associações científicas consideradas estratégicas na temática da pesquisa, uma vez que a produção captada por essas agências poderia reforçar esse cenário. A ANPED, iniciada em 1978, em seu estatuto vigente, declara-se “uma associação sem fins lucrativos e econômicos, com duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores/professoras e estudantes vinculados (das) a estes programas e demais pesquisadores/pesquisadoras da área” (ANPED, 2012). É estruturada por um corpo diretivo de gestão e um grupo científico, que, no caso, é o que nos interessa. A ANPED promove reuniões nacionais e regionais, periódicas, para troca de conhecimentos entre pesquisadores do campo da Educação, e o comitê científico é responsável por selecionar os trabalhos a serem debatidos: “Art. 35 – Compete ao Comitê Científico julgar o mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para a apresentação nas reuniões científicas promovidas pela ANPED” (ANPED, 2012), que serão compartilhadas em Grupos de Trabalhos temáticos (GT).

Foi localizado, no escopo da ANPED, o GT 21, em funcionamento desde 2001, período que integra o recorte temporal dessa pesquisa (2000 a 2018), e que reúne, especificamente, trabalhos que discutem a Educação e as relações étnico-raciais. Ressalta-se

que esses estudos já estavam presentes na associação, mas, antes, se apresentavam diluídos em diferentes grupos de trabalho. Após uma mobilização de pesquisadoras e pesquisadores da temática, que reivindicaram um espaço específico, iniciou-se um grupo de estudos, que, depois de dois anos de funcionamento, consolidou-se como GT.

A 25ª Reunião Anual da ANPED, ocorreu no ano de 2002. Nela, surge o então Grupo de Estudos número 21 (GE 21), o mais novo GE da ANPED nessa reunião, intitulado “GE Relações Raciais/Étnicas e Educação”, fundado que fora no ano anterior (2001) no âmbito da ANPED por um grupo de pesquisadores da área de Relações Raciais e Educação dos Afro-brasileiros. Sua fundação foi precedida de amplos debates, congregando a maioria significativa dos pesquisadores dessa área, presentes naquela reunião (SISS; OLIVEIRA, 2007, p. 10).

A criação do GT sugere um reconhecimento e a consolidação do espaço de pesquisas na temática étnico-racial no âmbito da Educação. Mesmo que tardiamente, a coincidência com o marco temporal de nossas buscas fez com que esperássemos encontrar trabalhos que abrangessem a identidade racial branca ou aspectos da branquitude nesse grupo, mas a busca pelos descritores branquitude e branquidade, nas sessões de “Posters (27)”, “Relatórios” e “Trabalhos (70)” remeteu a apenas um trabalho (PACÍFICO, 2013), em que o termo branquidade aparece como sinônimo de branquitude⁸³.

Também foi realizada busca na plataforma da ABPN, que, assim como a ANPED, é uma associação sem fins lucrativos, porém de associação apenas individual, conforme consta em seu estatuto:

ART. 01º - A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS - ABPN é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil (ABPN, 2014).

O resultado da busca no repositório da ABPN teve um cenário diferente. Mesmo que alguns objetivos se assemelhem às diferenças entre as associações são bem mais marcadas, a começar pela questão de que, na supracitada, os estudos das relações raciais não são um “tema”, mas a própria causa de existência dessa organização, um compromisso demarcado com as causas da população negra, seja como sujeito de pesquisa ou na

⁸³ Nosso levantamento realizado nos PPGEs para o período de 2000 a 2018, identificou 26 pesquisas sobre branquitude, o que sugere que o cenário de ausências do GT21 não representa exatamente o interesse de pesquisa no tema.

visibilidade desta como produtora de conhecimento. A ABPN tem sua primeira diretoria instituída no ano de 2000, mas, no site da associação, não há detalhes sobre seu processo de criação. No que se refere à área científica, foi instituída em 2014, e o Comitê de Assessoramento Técnico-científico (CATC) consolidou os critérios das áreas apenas em 2017. Nossa busca ao site, bem como o contato com a secretaria da organização, nos provocou a pensar que essa é uma área ainda em processo de desenvolvimento dentro da entidade. Outro fator que contribuiu para essa análise foi a disponibilização de um banco de dissertações e teses, um volume que pode ser considerado pequeno (109 trabalhos), e que não permite a busca por descritores, filtros por programas de pós-graduação ou ano. Está divulgada uma lista, proveniente da disponibilização espontânea dos pesquisadores associados, e há um convite para o envio de trabalhos dessa natureza, mas que parece ter um baixo envolvimento, já que outros levantamentos, como o *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte* (SILVA; RÉGIS; MIRANDA; 2018), indica outro cenário.

Ainda nas buscas na plataforma da ABPN, encontramos duas subáreas científicas divulgadas que interessam diretamente em nosso estudo, a saber: educação; e branquidade e branquitude, porém estão indicadas como “página em construção”, o que nos direcionou para outras buscas. A ABPN organiza eventos científicos no formato de congressos, com etapas regionais e nacionais, semelhantes à ANPED. No ano de 2018, foi realizada a 10ª edição do Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros/as e as produções acolhidas pelo evento são divulgadas em anais disponibilizados virtualmente, que agrupam, nessa década, uma extensa produção de conhecimento. Devido à forma de disponibilização do conteúdo e considerando o objetivo do estudo, não foi possível realizar um levantamento de estudos na temática⁸⁴. No acervo digital de publicações da ABPN, com catálogos e livros digitais (Anexo II), e revistas (Anexo III), vários trabalhos abrangem o campo da educação ou temáticas correlatas, o que demonstra que esse campo tem um protagonismo nas ações da organização, de acordo com o último relatório de gestão disponibilizado. No ano de 2015, a ABPN se filiou à *World Education Research Association* (WERA), uma associação internacional que congrega associações de pesquisa em Educação⁸⁵.

⁸⁴ Não foi possível, neste estudo, catalogar e analisar as produções científicas que a ABPN mobiliza nos seus eventos científicos, considerando o volume do acervo eletrônico da associação, seu método de disponibilização e, por fim, os objetivos desse estudo, mas se reconhece, ao mesmo tempo, que não abordar, mesmo que resumidamente, as contribuições da associação significaria invisibilizar uma articulação significativa em torno da resistência científica, que luta por garantir espaço para o debate das questões raciais no país e para os/as intelectuais negros e negras.

⁸⁵ Período do relatório: 1º/09/2015 a 31/08/2016.

A discussão da branquitude, nos estudos das relações raciais e educação, aparece de forma mais destacada na revista da associação, que publicou, em 2014, um Dossiê Temático “Branquitude” (Quadro 5), com 13 trabalhos que abordam diferentes aspectos da temática, sendo que a Educação foi a área de conhecimento que mais contribuiu com ele, com quatro produções) (Quadro 5).

Quadro 5 - Dossiê Temático “Branquitude” (*Revista da ABPN*, 2014)

Revista da ABPN, Dossiê Temático “Branquitude”, v. 6, n. 13, mar./jun. 2014.		
Título	Autores	Área de conhecimento
Branco(a)-mestiço(a): problematizações sobre a construção de uma localização racial intermediária	Joyce Souza Lopes	Antropologia
Entre cor e classe: definições de branquitude entre homens brancos no Rio de Janeiro	Valeria Ribeiro Corossacz	Antropologia
Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro	Camila Moreira	Ciências Sociais
A branquitude acrílica revisitada e a branquidade	Lourenço Cardoso	Ciências Sociais
Preto no branco: Stuart Hall e a branquitude	Liv Sovik	Comunicação
Contribuições aos estudos da branquidade no branquitude Brasil: e ensino superior	Priscila Elisabete da Silva	Educação
Rap e branquitude	Jorge Hilton de Assis Miranda	Educação
A transgressão do racismo cruzando fronteiras: estudos críticos da branquitude: Brasil e EUA na luta pela justiça racial	César Augusto Rossatto	Educação
Branquitude e colonialidade do saber	Ana Amélia de Paula Laborne	Educação
Representações sociais de branquitude em salvador: um estudo psicossocial exploratório da racialização de pessoas brancas	Lúcio Otávio Alves Oliveira	Psicologia
Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI	Lia Vainer Schucman	Psicologia Social

Varrendo a sala para levantar poeira: o branco numa aula sobre a história e cultura afrobrasileira	Ana Helena Ithamar Passos	Serviço Social
Branquitude como dominação do corpo negro: diálogo com a sociologia de Bourdieu	Bas'ilele Malomalo	Sociologia

Fonte: Elaborado pela autora

As informações encontradas até aqui demonstram que os estudos da branquitude têm ganhando mais espaço na APBN do que na ANPED, ao mesmo tempo que o levantamento no banco de dados na CAPES indicou um cenário de produção emergente no período em que o GT21 da ANPED foi criado, o que nos sugere que outros fatores contribuíram com o cenário observado. Uma hipótese é o processo de seleção desses trabalhos nos GTs (exigência de filiação, valor financeiro das taxas, entre outros), a pouca interlocução do GT com o tema, o que pode levar os/as pesquisadores/as a buscarem eventos em que os debates já estejam acontecendo. Outra possibilidade que nos ocorre é um maior amadurecimento da discussão do racismo nas pesquisas, o que amplia as interlocuções e diversifica a escolha dos GTs. Nosso trabalho, por exemplo, tem capilaridade com outros GTs além do 21.

O que precisa ser considerado, a partir do que já elencamos à luz da complexidade do racismo, é que escolhas vêm sendo feitas e que elas não são “naturalmente neutras”. Uma universidade branca produz um conhecimento com viés desse grupo e, na relação com seu lugar hegemônico de poder, se debruça sobre o não branco e pouco interroga seu papel no sistema vigente. Se a universidade é um espaço majoritariamente branco, parece que os/as docentes, em suas diferentes ocupações laborais, também como pesquisadores/orientadores, precisam se compreender como racializados, como possibilidade de se abrirem para a desnaturalização do funcionamento (regras) do que se produz e dos conhecimentos que têm circulado nesse espaço. Apesar da branquitude como poder ser algo possível de estar presente nas relações inter-raciais, uma universidade embranquecida não existe sem brancos.

3.5 Perfil racial do corpo docente da UFOP

Nesta seção, apresentaremos a composição racial dos docentes da UFOP. Como já adiantado na introdução, inicialmente, o ensino superior não era o campo de pesquisa para o desenvolvimento desse estudo, mas foi se tornando à medida em que, em meio ao processo reflexivo da pesquisa e da pesquisadora, os desafios que eu, como discente, vivenciava na relação com o racismo acadêmico, passaram a ser entendidos não mais como vivências individuais, mas como um problema passível de ser investigado. Assim, eu queria entender não perspectiva de discente, mas daquela que, na relação ensino/aprendizagem, está colocada em uma posição de superioridade. Outros fatores foram de igual importância e contribuíram na minha decisão e argumentação, como o desenvolvimento de um projeto na educação básica na zona rural de Mariana-MG, que me levou a compreender, na perspectiva dos/das docentes na educação básica dessa região, como os desafios e as precariedades afetam professoras e professores no exercício profissional. As discussões promovidas pelo Coletivo Negro Braima Mané (como ouvinte e como convidada) também foram constituidoras de sentido que ampliavam a percepção inicial individualista, e, por fim, a convivência com os/as discentes e docentes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFOP. Todas essas questões me mostraram que o ensino superior público é um lugar de privilégio e que, mesmo com mais recursos que outras etapas de ensino, ainda tem dificuldades próximas da realidade da educação básica quanto à questão do racismo. Dessa forma, parecia o mais congruente a se fazer, redirecionar o estudo da branquitude para essa etapa como modo de retribuir a oportunidade de acessar esse ensino e, ao mesmo tempo, de construir algo para os/as estudantes negros que ainda terão acesso a esse lugar.

Duas questões que me levaram a selecionar especificadamente a UFOP tiveram elementos de ordem afetiva e objetiva. No que se refere ao afeto, estão as experiências de formação anterior na instituição, quando cursei uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Políticas Públicas com ênfase em Gênero, Raça e Etnia, na modalidade a distância, o que me permitiu cogitar outras etapas de formação que fossem possíveis à minha pessoa. No que tange à objetividade, a UFOP representa a possibilidade de ter acesso às fontes e aos sujeitos da pesquisa como maior agilidade, considerando que resido na cidade de Mariana-MG, o que me deu acesso anterior a uma trajetória da instituição e aos seus membros docentes, no debate das questões raciais na comunidade.

Nosso objetivo, nesta etapa, é apresentar o perfil dos professores e das professoras da UFOP de forma racializada. Para tal, foi necessário solicitar informações cadastrais na Pró-reitoria de Administração (PROAD), uma vez que o Censo do Ensino Superior (INEP, 2016), o Portal da Transparência e o Sistema de Acesso à Informação da UFOP não forneciam essas informações. Outras que nos interessavam (vínculo, data de admissão, carga horária de trabalho, entre outros) estavam disponíveis, em consonância com a Lei nº. 12.527/2011, porém não apresentavam a composição racial⁸⁶. Isso nos levou a interpretar que o quesito racial é tratado como caráter sigiloso e comparado a documentos pessoais e contas bancárias.

Como vimos, desde as listas nominativas da primeira metade do século XIX, o fator cor/raça já marcava os sujeitos no processo educacional. Os indicadores de escolaridade são aferidos pelo PNAD (2017) e apontam para a desigualdade racial desde o acesso à creche, mas a instância do ensino superior parece ter funcionado, por um bom tempo, como um “passaporte” para a branquitude, um lugar simbólico em que o racismo se mantém sob o véu do discurso meritocrático, na narrativa da branquitude. Esse, talvez, seja um dos motivos que expliquem que, entre os 26 trabalhos levantados em torno da branquitude e educação, tão poucos interroguem, de alguma maneira, esse espaço.

A divulgação do quesito raça no cenário das desigualdades raciais na carreira docente levou à promulgação de uma PAA específica para cargos da administração pública federal. Desde 2014, nessa conjuntura, torna-se um dever do Estado criar meios de publicidade desses dados, como uma estratégia de monitoramento da efetividade dessa política afirmativa e de evidenciar as disparidades raciais, o que possibilita, à população, cobrar novas agendas políticas que afetem tal realidade no país. Além de construir um perfil racializado dos/das docentes da UFOP, ter acesso a essas informações nos colocou mais próximas do grupo que foi proposto pesquisar, e contribuiu para o estabelecimento dos parâmetros para selecionar os sujeitos da pesquisa, além da oportunidade de ter acesso e de divulgar um dado que não é amplamente conhecido.

⁸⁶ Segundo Laborne (2014), o Cadastro Nacional de Docentes das IFES não apresenta a possibilidade de consulta da composição étnico-racial por instituição. Em seu trabalho, apresenta uma pesquisa de 2006, publicada pelo INEP, além de algumas iniciativas pontuais de outros pesquisadores na busca dessas informações. Durante a pesquisa, foi sabido que a plataforma Lattes incluiu a autotaxonomia racial em 2010, nos seus formulários (preto, pardo, branco, amarelo, indígena, não desejo declarar), a partir da instituição do Estatuto da Igualdade Racial. Apesar da plataforma ser pública, essa informação parece ser considerada pessoal, já que, nos seus dados estatísticos disponíveis, esse dado não é apresentado à comunidade acadêmica, porém ele pode ser exportado por instituições, conforme checado nas orientações disponíveis no site. Considerando o andamento da nossa pesquisa e que já tínhamos em mãos dados suficientes, esse levantamento não foi feito, mas fica como possibilidade para pesquisas futuras.

Os dados da PROAD foram coletados por meio de solicitação formal à Coordenadoria de Gestão de Pessoas e, após a anuência assinada, foram solicitados o código de cadastro/matricula funcional/CPF (parcialmente), cor/origem, gênero, unidade acadêmica, setor de lotação, classe de magistério, exercício (admissão), titulação e jornada de trabalho. A única informação não disponibilizada foi o número de cadastro funcional e o CPF. Esses dados foram solicitados para identificação parcial, com objetivo de evitar risco de duplicidade de cadastro, mas, no entendimento do órgão, diante na eminência do risco de uma possível identificação, os dados foram negados. Foi solicitado, então, um sistema alternativo, com uma numeração com cardinais, feita pela CGP para dar maior confiabilidade ao levantamento. No contato com o banco de dados, identificou-se que a UFOP conta com 879 docentes efetivos⁸⁷, sendo que, entre eles, 39,13% declararam, em sua ficha de admissão, ser do sexo feminino (344) e 60,86% do sexo masculino (535).

Quanto ao pertencimento racial dos/das docentes, precisamos ressaltar que o preenchimento dessa informação é de caráter facultativo no formulário de admissão “Informações Cadastrais”, e que neste a categoria é identificada como cor/origem, se diferenciando cor/raça que considera a raça negra como o grupo formado por pretos e pardos, conforme operam os estudos estatísticos do IBGE, formato de exposição dos dados adotado ao longo desse trabalho. A ausência de uniformidade em órgãos da mesma esfera não nos possibilitou inferir as motivações, mas parece afetar a forma com que os dados são divulgados e pode gerar distorção na compreensão deles. Como já levantado por Laborne (2014), quando comparou as categorias utilizadas pelo INEP (2006), a cor aparece como sinônimo de raça, em que “negra” aparece em substituição a cor “preta”, nomenclatura divergente das consideradas oficiais pelo IBGE, em que a população negra brasileira é identificada na soma dos/as pretos/as e pardos/as⁸⁸.

Tendo apresentado a questão, nossa opção foi por demonstrar, nos quadros representativos, os dados tais quais são alimentados pela instituição, porém, no texto, consideramos, assim como o IBGE, e somamos o grupo de negros a partir das categorias “negra e parda” como porção representativa dos/das docentes negros/as. As estatísticas

⁸⁷ Dados recebidos em 4 de fevereiro de 2019, que compreendem professores que entraram em exercício até 9 de janeiro de 2019.

⁸⁸ “A agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades” (OSORIO, 2003, p. 24).

levantadas serão apresentadas sempre de maneira proporcional e compreendem a especificidade do gênero. Apesar do referencial teórico não estar centrado também nessa questão, reconhecemos que ele é um determinante de desigualdades de modo a reconhecer que há diferenças no lugar simbólico que ocupa a branquitude nas feminilidades e a branquitude nas masculinidades. A proporcionalidade, aqui, tem a intenção de nos auxiliar a identificar os abismos na composição do quadro de docentes na UFOP, ao longo da sua história, e evidenciar as desigualdades raciais e de gênero, mas também indicar o momento de alteração de algumas realidades. A decisão de apresentar os dados proporcionalmente nos ajuda a eliminar outras variáveis, como o número de cursos ofertados na instituição ao longo da sua história. Segundo o PNAD (2017), a população brasileira é racialmente composta por 43,6% de pessoas brancas, 8,6% de pessoas pretas e 46,8% de pardas, o que representa 55,4% da população considerada negra. Para nós, esse indicador significa a distância que ainda precisa ser percorrida para alcançar equidade no acesso a esse espaço, tornando-o representativo da pluralidade da população brasileira, que no caso de considerar a composição desse espaço por gênero também não reflete, haja vista o cenário estatístico⁸⁹ da população brasileira, 50,69% são mulheres e 48,32% homens⁹⁰.

Em relação ao pertencimento racial, a partir das informações aferidas, encontramos o seguinte cenário: 17,18% (pardos 131, negros 20) dos/das docentes da UFOP são negros, enquanto a população branca compõe 41,64% (366) do quadro de magistério da instituição (Quadro 6). O quantitativo de pessoas que não se declararam chega muito próximo ao número de brancos, cerca de 40,5% (356) (Quadro 7). As categorias amarela e indígena juntas não somam 1%: amarela com 0,57% (5) e indígena com 0,11% (1) do corpo docente.

⁸⁹ Segundo as projeções do IBGE, a população brasileira, em 2018, seria composta por 209.186.802 pessoas, 105.996.973 mulheres e 103.189.829 homens (IBGE, 2018).

⁹⁰ “O típico docente da Educação Superior possui doutorado na rede pública. O mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. Tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens; 36 anos é a idade mais frequente dos docentes tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto na rede privada a maior parte é mestre. Em relação ao regime de trabalho, enquanto a moda dos docentes da rede pública é o regime em tempo integral, na rede privada a maior parte possui tempo parcial” (INEP, 2018).

Quadro 6 - Raça e gênero (%)

Classificação raça/origem	Feminino		Masculino	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Não declarado	126	36,63	230	42,99
Branca	160	46,51	206	38,50
Parda	45	13,08	86	16,07
Negra	10	2,91	10	1,87
Amarela	3	0,87	2	0,37
Indígena	0	0,00	1	0,19
Total	344	100	535	100

Fonte: Elaborado pela autora. Dados informados pela CGP/PROAD/UFOP referente a ingressos de docentes efetivos até 09 de jan. 2019. Acesso em fev/2019.

É preciso considerar que a UFOP foi fundada por um decreto em 1969 e, ao longo desse processo, houve muitas transformações quanto ao método de coleta de dados (categorias), bem como na construção subjetiva e política do pertencimento racial das pessoas. Estudos que analisam o histórico de recenseamento do Brasil, como o realizado por Edith Piza e Fúlvia Rosemberg, no final dos anos 2000, evidenciaram a complexidade da relação das brasileiras e dos brasileiros com a definição da sua cor⁹¹. Segundo as pesquisadoras, esse dado tende a mudar conforme o método de coleta (categorias pré-estabelecidas ou não), autodeclaração ou heterodeclaração, e mesmo ao longo da vida dos sujeitos e suas experiências sociais. O perfil racial constatado na UFOP não difere da realidade do cenário de outras universidades públicas brasileiras, apesar dos limites dos poucos estudos quanto ao perfil racial da carreira de magistério do ensino superior. A UFOP é composta, em sua maioria, por homens e mulheres brancos, porém nos chama atenção o número de “não declarados”: que indícios esse alto contingente de abstenção nos aponta?

Carvalho (2003), ao teorizar sua experiência de professor branco, nos dá elementos que podem sugerir interpretações para esse cenário de subdeclarados. Para o pesquisador, a comunidade científica não se pensa racialmente. A ausência de consciência racial, adiada pela sobreposição de outras identidades, como a de cientistas, pesquisadores e doutores, é o que podemos caracterizar como um privilégio desse grupo, o de não ter de se pensar como grupo racial⁹². Essas pessoas de outros grupos raciais⁹³ podem ter incorporado

⁹¹ “No estudo famoso do IBGE durante a realização da PNAD, foram mencionadas mais de 190 nuances diferentes de cor à pergunta aberta sobre a designação de cor, sendo que a cor morena foi a mais freqüentemente empregada depois da branca (34,4% das respostas)” (PIZA; ROSEMBERG, 1998, p. 130).

⁹² Trecho extraído do livro *Pele negra, máscaras brancas*, para demonstrar como pode aparecer o uso do termo negro como grupo no espaço de produção: “um poeta negro, professor da Universidade”. A expressão “grande

essa dimensão da branquitude, um discurso, como vimos no mito da democracia racial, com grande adesão. A não declaração também pode ser entendida como resistência aos sujeitos de se definirem em categorias predefinidas. Cabe a nós suscitar a reflexão da importância da autodeclaração para o avanço da integração racial: quanto mais próximos da realidade os dados estiverem, mais será possível traçar possibilidades de enfrentamento da questão.

Os dados do Quadro 6 nos evidenciam, além da sub-representação de negros nesse espaço, a violência das desigualdades étnicas com os indígenas do Brasil, que, assim como os negros (pretos e pardos) e as mulheres, não são representados nem mesmo proporcionalmente a sua população (1,6%) (IBGE, 2010). Demarca-se o processo histórico genocida vivenciado simbolicamente, mas de maneira muito contundente nos corpos da população indígena, sendo que sua luta atual ainda é pelo direito de viver em seu território.

No Quadro 7, a seguir, será possível observar como foi a evolução da representatividade racial e de gênero ao longo da história da UFOP até a data de coleta de dados (9 de janeiro de 2019).

Quadro 7 - Raça, gênero feminino e década (%)

Quadro Raça, Gênero feminino e "década" %								
Classificação cor/origem	Valor absoluto	1969-1978	1979-1988	1989-1998	1999-2008	2009-2018	2019	Total
Não declarado	126	0	3,17	19,84	33,33	43,65	0,00	100%
Branca	160	0	0,63	2,50	4,38	89,38	3,13	100%
Parda	45	0	2,22	4,44	8,89	80,00	4,44	100%
Negra	10	0	0,00	10,00	0,00	80,00	10,00	100%
Amarela	3	0	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	100%
Indígena	0	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-
Total	344							

Nota: Este quadro foi construído com o cruzamento de três variáveis (raça, gênero e década) de modo que cada categoria de pertencimento racial corresponde ao universo de 100%. Para todas as mulheres que não se declararam racialmente (126), apresentou-se sua década de entrada na UFOP, para facilitar a compreensão dos argumentos.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados informados pela CGP/PROAD/UFOP referente a ingressos de docentes efetivos até 09 de jan. 2019. Acesso em fev/2019.

poeta negro”. Há, nessas frases feitas e que parecem responder a uma urgência de bom senso, pois, enfim, Aimé Césaire é negro e é poeta, uma sutileza que se esconde, um nóculo que persiste (FANON, 2008).

⁹³ Alguns estudos psicanalíticos (KILOMBA, 2018; NOGUEIRA, 1998; SOUZA, 1983) demonstram a complexidade que está envolvida em se identificar como negros (pretos e pardos), a partir de contextos já apresentados neste trabalho, em que a sociedade se constitui no mito da superioridade branca, se estrutura socialmente, economicamente, e incorpora o racismo nas mais diferentes linguagens a partir dessa suposta hierarquização.

As categorias “não brancas” (negra, parda, amarela, indígena), de 1969 até a data do levantamento, foram notadamente subrepresentadas nesse espaço. Se considerarmos a composição por gênero, nas duas primeiras décadas (1969-1978 e 1979-1988), as mulheres em exercício da docência na UFOP eram em número ínfimo: apenas seis, sendo que quatro não se declararam racialmente (3,17%), uma se declarou branca (0,63%) e uma afirmou ser parda (2,22%). As mulheres pioneiras na UFOP instigam novas questões que podem ser desenvolvidas em trabalhos futuros: que disciplinas ministravam no período e quais os desafios da prática docente em um espaço majoritariamente masculino. Considerando o Decreto-lei nº. 778, de 21 de agosto de 1969, que autoriza o funcionamento da universidade, seus dois primeiros institutos foram a Escola Federal de Minas de Ouro Preto (Lei nº. 3.843, de 15 de dezembro de 1960) e a Escola Federal de Farmácia e Bioquímica de Ouro Preto (Lei nº. 1.254, de 4 de dezembro de 1950), sendo que esta última, hoje, é composta majoritariamente por mulheres, como será visto no Quadro 8.

Só a partir da década de 1990, as mulheres começaram a aparecer com um pouco mais de expressividade: 19,84% (25) das que não se declararam racialmente ingressaram entre 1989-1998; entre as que se declaram brancas, somam-se 2,5% (4); entre as mulheres negras, 6,94 % (duas pardas e uma preta) nesse período. Até o momento da coleta de dados (9 de janeiro de 2019), não foi registrada, pela CGP, a admissão para a carreira de magistério em ensino superior de nenhuma mulher autodeclarada indígena. Já entre as pertencentes ao grupo “amarela”, 100% das mulheres (3) entraram na década 2009-2018. O Quadro 8 aponta, ainda, para um cenário instigante quanto ao número de professoras não declaradas racialmente, mas, na impossibilidade confirmar hipóteses, apresentamos apenas nossas reflexões. As primeiras décadas deste século, como já mencionado, fomentou diversos debates em relação às políticas afirmativas de reparação simbólica e material, com reverberações diretas no campo da educação, alteração curricular (Lei nº. 10.639/2003), processo de seleção de discentes e docentes, inclusão de novas linhas de pesquisa, formação de novos núcleos de estudos na temática, com julgamento da matéria no Supremo Tribunal Federal, porém, e aí destacamos a década de 2009-2018, temos o maior registro de abstenção da autodeclaração entre as docentes (43,65%) e, como será visto no Quadro 8, esse cenário também se repete entre os docentes do sexo masculino. Isso parece localizar um fenômeno que merece ser desenvolvido em trabalhos futuros.

Em seguida, será apresentado o Quadro 8, em que poderá ser observado que, entre os docentes do sexo masculino autodeclarados indígenas, temos apenas um no corpo de professores da UFOP, e que ingressou na carreira de docente na década de 2009-2018.

Quadro 8 - Raça, gênero masculino e década (%)

Quadro Raça, Gênero masculino e "década" %							
Classificação cor/origem	Total de docentes masculinos	1969-1978	1979-1988	1989-1998	1999-2008	2009-2018	2019
Não declarado	230	1,74	10,00	19,57	31,30	37,39	0,00
Branca	206	0,97	0,97	3,40	4,37	86,41	3,88
Parda	86	0,00	1,16	6,98	8,14	83,72	0,00
Negra	10	0,00	0,00	0,00	0,00	90,00	10,00
Amarela	2	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00
Indígena	1	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00
Total	535						

Fonte: Elaborado pela autora. Dados informados pela CGP/PROAD/UFOP referente a ingressos de docentes efetivos até 09 de jan. 2019. Acesso em fev/2019.

A década de 2009-2018 apresenta um cenário importante para as universidades públicas do Brasil⁹⁴, que representa o efeito das políticas estatais de democratização do ensino superior, um maior investimento federal no que tange à ampliação do acesso e ao investimento na permanência, o que representou, também, uma ampliação de vagas para a carreira docente. Em todas as categorias raciais, nesse período, localizou-se o maior volume de entradas.

Considerando que nossa seleção de participantes pretendida buscava abarcar todas as unidades acadêmicas (institutos) foi importante, nessa etapa conhecer, o cenário de composição raça/gênero a partir desse lugar. Nos Quadros 9 e 10, a seguir, é possível verificar, sem nenhuma surpresa, apenas de uma maneira mais detalhada, como a desigualdade racial é distribuída por área de conhecimento na universidade. Como já demonstramos, essa desigualdade não é localizada apenas na UFOP, mas é um processo histórico que constitui cenário atual.

⁹⁴ Processo viabilizado pelo REUNI (2007). O plano possuía metas quantitativas, como as apresentadas, mas também uma série de diretrizes qualitativas para a atualização das universidades.

Quadro 9 - Raça e gênero feminino por unidade acadêmica

Quadro Raça, Gênero feminino por Unidade Acadêmica														
Unidade acadêmica	Gênero feminino		Não declarou cor/origem		Branca		Parda		Negra		Amarela		Indígena	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
ESCOLA DE MINAS	55	31,79	24	43,	21	38,18	9	16,36	0	0,00	1	1,82	0	0
ICSA	40	48,19	9	22,5	20	50,00	7	17,50	3	7,50	1	2,50	0	0
ESCOLA DE MEDICINA	15	28,30	3	20,0	8	53,33	4	26,67	0	0,00	0	0,00	0	0
ICEA	24	28,57	5	20,8	18	75,00	1	4,17	0	0,00	0	0,00	0	0
ICHS	39	48,15	15	38,5	19	48,72	3	7,69	2	5,13	0	0,00	0	0
ICEB	68	33,17	28	41,2	30	44,12	7	10,29	2	2,94	1	1,47	0	0
ESCOLA DE NUTRIÇÃO	28	84,85	8	28,6	16	57,14	4	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0
IFAC	15	34,09	6	40,0	7	46,67	1	6,67	1	6,67	0	0,00	0	0
ESCOLA DE FARMACIA	22	68,75	11	50,0	7	31,82	3	13,64	1	4,55	0	0,00	0	0
CEAD	15	50,00	10	66,7	3	20,00	2	13,33	0	0,00	0	0,00	0	0
CD	4	26,67	3	75,0	0	0,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	0	0
EDTM	19	41,30	4	21,1	11	57,89	3	15,79	1	5,26	0	0,00	0	0

Fonte: Elaborado pela autora. Dados informados pela CGP/PROAD/UFOP referente a ingressos de docentes efetivos até 09 de jan. 2019. Acesso em fev/2019.

Há um número considerável de “não declarados”, porém, mesmo desconsiderando isso, evidencia-se uma composição majoritariamente branca. A distribuição de pessoal por gênero se dá por área de conhecimento. O Quadro 9 nos chamou atenção em alguns aspectos. Apesar do Quadro 7, indicar a sub-representação das mulheres nas primeiras décadas da UFOP, esse cenário começou a se modificar de maneira mais substancial a partir do final dos anos 1990. O curso mais antigo da instituição (1839), com exceção da Escola de Nutrição (84,85%), atualmente, é o segundo com de maior composição feminina na instituição (68,75%). O único instituto que representa uma paridade no fator gênero é o CEAD (50%), o que nos aponta para duas questões a serem investigadas: o lugar marginal que o ensino a distância representa no campo da educação e os cursos que essa unidade oferece na UFOP.

Quadro 10 - Raça e gênero masculino por unidade acadêmica

Quadro Raça, Gênero masculino por Unidade Acadêmica														
Unidade acadêmica	Gênero Masculino		Não declarou cor/origem		Branca		Parda		Negra		Amarela		Indígena	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
ESCOLA DE MINAS	118	68,2	55	46,6	39	33,05	23	19,49	0	0,0	0	0,0	1	0,85
ICSA	43	51,8	7	16,3	28	65,11	7	16,28	1	2,3	0	0,0	0	0
ESCOLA DE MEDICINA	38	71,7	14	36,8	19	50	5	13,16	0	0,0	0	0,0	0	0
ICEA	60	71,4	17	28,3	30	50	9	15,00	3	5,0	1	1,7	0	0
ICHS	42	51,9	19	45,2	16	38,09	6	14,29	1	2,4	0	0,0	0	0
ICEB	137	66,8	66	48,2	44	32,11	25	18,25	1	0,7	1	0,7	0	0
ESCOLA DE NUTRIÇÃO	5	15,2	3	60	1	20	1	20,00	0	0,0	0	0,0	0	0
IFAC	29	65,9	14	48,3	12	41,37	3	10,34	0	0,0	0	0,0	0	0
ESCOLA DE FARMACIA	10	31,3	7	70	3	30	0	0,00	0	0,0	0	0,0	0	0
CEAD	15	50,0	8	53,3	3	20	3	20,00	1	6,7	0	0,0	0	0
CD	11	73,3	5	45,5	3	27,27	1	9,09	2	18,2	0	0,0	0	0
EDTM	27	58,7	15	55,6	8	29,63	3	11,11	1	3,7	0	0,0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora. Dados informados pela CGP/PROAD/UFOP referente a ingressos de docentes efetivos até 09 de jan. 2019. Acesso em fev/2019.

3.6 Estabelecendo os critérios de seleção da amostra da entrevista

No processo de constituição do corpus de pesquisa, investimos no estabelecimento de critérios para selecionar os sujeitos da entrevista. Nossa primeira escolha foi, entre os/as docentes que manifestarem interesse voluntário de participar da pesquisa, buscar garantir a diversidade de representação quanto às identificações raciais, étnica, de gênero, de faixa etária, porém sem perder de vista a categoria de análise da branquitude. O número de áreas de conhecimento definidas pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPP/UFOP)⁹⁵ foi a base para o estabelecimento do total de pessoas a serem entrevistadas, no caso, cinco participantes, um/a de cada área: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Vida; e Engenharias.

⁹⁵ Informação referente à Resolução CEPE 3.686/2009.

O histórico das políticas afirmativas na UFOP foi uma “mola propulsora” para nosso segundo critério a ser considerado nessa seleção, ao tomar nota das tensões existentes nesse processo que se prolongaram por quase uma década na instituição. Essa iniciativa se deu em 2008, quando foi aprovada a primeira política institucional de reserva de vaga para estudantes de escolas públicas, em que prevaleceu, durante os debates, o discurso da “desigualdade econômica”, em detrimento da junção dos dois critérios, o social e o racial. Isso parece localizar a discussão para a qualidade da educação básica e as desigualdades econômicas, em detrimento das desigualdades raciais, o que enevoa o racismo estrutural que agrava as possibilidades de acesso. Sendo assim, nos pareceu estratégico selecionar docentes que ingressaram na carreira de magistério na UFOP anteriormente às implementações de políticas afirmativas de cunho inclusivo a negros (31 de dezembro de 2017). Considerando que o maior acesso de negros/negras nessa etapa de ensino interdita a resistente branquitude e que isso se concretizou a partir de uma lei federal, três anos depois da decisão do CEPE, foi imposta, a esses mesmos docentes, uma integração racial forçada. Assim, nos interessa saber como as/os docentes convivem com a presença de uma maior diversidade racial e se a integração racial promoveu ou não rupturas com a branquitude nesse espaço.

Na carreira de magistério do ensino superior incidem outras possibilidades de critérios que se conectam com a profissão, que fomos explorando e mantendo a direção de garantir a pluralidade de representação. Para colher esses outros elementos possíveis, foi criado um questionário⁹⁶ (Apêndice III) de convite à colaboração da pesquisa aos professores efetivos da UFOP, encaminhado via secretarias departamentais⁹⁷ e organizado em unidades acadêmicas. Nele, solicitamos informações sobre a titulação, as atividades desempenhadas (docência e pesquisa *stricto sensu*, docência e pesquisa iniciação, docência e extensão, cargos administrativos etc.), e a trajetória (instituição de formação, capacitação sobre a temática, engajamento científico/social/político com o tema).

⁹⁶ O questionário, inicialmente, foi criado em arquivo eletrônico e transcrito para formulário eletrônico. Manteve as mesmas perguntas, adaptadas apenas ao layout da plataforma utilizada (Google Forms), com o objetivo de facilitar o monitoramento e a tabulação das informações, uma vez que a plataforma permite extração dos dados em planilha.

⁹⁷ Inicialmente, tentou-se fazer o levantamento via sites de departamento e e-mails dos professores, porém nem todos os 45 DP incluem essa informação e se incorre na possibilidade de estarem desatualizadas, o que foi sendo descoberto no processo. Foi solicitado, então, apoio à secretaria da PROAD para o encaminhamento do convite de colaboração à pesquisa, porém obtivemos a resposta de que, antes, seria necessária uma consulta jurídica por parte da Pró-reitora. Enquanto aguardava o retorno, foi localizada uma nova possibilidade, a de utilizar o e-mail institucional da UFOP, para acessar o *mailing* das secretarias departamentais e, assim, foi possível o envio do questionário de consulta voluntária do interesse de participação na pesquisa.

Ao fim do prazo de consulta, 39 pessoas, entre professores e professoras, manifestaram o desejo de colaborar com a pesquisa. Entre as 12 unidades acadêmicas existentes na universidade, apenas uma não teve representante interessado/a nessa participação voluntária. Inicialmente, seriam entrevistados/as 12 docentes, um de cada unidade, mas, durante o percurso da pesquisa, notou-se a inviabilidade dessa conduta, diante dos prazos de conclusão do trabalho. A partir desse novo cenário, novas escolhas precisaram ser feitas, e foi estabelecido que as representações seriam a partir das grandes áreas de conhecimento (cinco), o que entrecruzando com os critérios anteriores, impossibilitou uma representação ainda mais plural do pertencimento racial autodeclarado nessa etapa. Não foram dadas categorias prévias de modo que apareceram dados como “pardo (moreno)”, “anglo”; “mestiço”, “não branca” – categorias, hoje, inexistentes nos formulários. Entre os 39 docentes interessados em participar da pesquisa, três se autodeclararam “negros”, duas mulheres e um homem, porém não foi possível incluir essa representação. A escolha, na pesquisa, de estabelecer critérios de seleção de participantes que se entrecruzam com a identificação de raça, com as de gênero, o ano de ingresso na UFOP, o engajamento social, a capacitação acerca das relações raciais no Brasil e a função, na seleção de um(a) docente de em cada área de conhecimento⁹⁸, buscou garantir uma participação diversificada. Dito isso, apresentamos, a seguir, o Quadro 11, com a síntese das/dos docentes, e de suas respectivas áreas de conhecimento, que aceitaram contribuir voluntariamente com essa pesquisa. Encontra-se em destaque (negrito) os marcadores que contribuíram na escolha de cada um/a.

⁹⁸ Inicialmente, nos propusemos a conduzir e a analisar 12 entrevistas, o que foi alterado no percurso, depois que uma entrevista piloto já havia sido realizada, o que também se chocou com o critério racial.

Quadro 11 - Seleção dos participantes

Pseudônimo	Área de conhecimento PROPP	Informe-nos mês e ano do início do exercício	Qual a sua identidade de gênero?	Qual a sua idade?	Quais atividades você desempenha atualmente na instituição?	Faz parte de algum grupo, movimento, organização, que discute sobre racismo?	Já participou de alguma capacitação/formação que tivesse como foco as relações raciais no Brasil?	Como você se identifica racialmente?
Márcia	Ciências da Vida	Mai./99	Mulher	49	Docência e pesquisa <i>stricto sensu</i>	Órgão colegiado	Não	Parda
Iara	Ciências Sociais Aplicadas	Ago./15	Mulher cisgênero	32	Docência e pesquisa <i>stricto sensu</i> ; docência e pesquisa iniciação	Não	Não	Indígena
Luís	Ciências Exatas e da Terra	Jul./14	Masculino heterossexual	34	Docência e pesquisa <i>stricto sensu</i> ; docência e extensão	Não	Sim	Pardo
Rodrigo	Engenharias	Jul./10	Cisgênero masculino	37	Docência e pesquisa iniciação; docência e extensão; cargo gerencial/administrativo eletivo ou não.	Movimentos sociais	Sim	Branco
Ana	Ciências Humanas, Letras e Artes	Jun./15	Feminino	42	Docência e pesquisa iniciação; cargo gerencial/administrativo eletivo ou não	Órgão colegiado	Sim	Branca

Nota: Quadro construído a partir dos critérios de seleção que foram determinantes para a escolha de cada participante (destacados em negrito) entre os que manifestaram interesse. No que se refere à área Ciências Exatas e da Terra, durante o processo de contato com as/os selecionadas/os, não foi obtido retorno do primeiro representante escolhido, o que levou à sua substituição.

Fonte: Elaborado pela autora

3.7 Instrumento de coleta de dados

Nosso trabalho se propõe a buscar formas de materializar um fenômeno social que, como já apresentamos, é envolto em tensões que atravessam as relações interpessoais e

institucionais no Brasil. Desse modo, a utilização de mais de uma metodologia reflete o nosso compromisso com a produção de um conhecimento que, na sua proposta, alcance seus objetivos com rigor científico e, ao mesmo tempo, consideramos a hipótese de essa ser uma marca das pesquisas das relações raciais, uma exigência a mais sobre os que ousam desvelar as estratégias e as reinvenções do racismo. Tomando nota, novamente, do estado da arte dos estudos das relações étnico-raciais, no que concerne ao levantamento da formação docente, em se tratando das dissertações e teses, foram identificadas diferentes metodologias, muitas vezes conjugadas.

O mapeamento efetivado nas teses e dissertações indica considerável variedade de opções metodológicas adotadas nos trabalhos levantados: a assertiva é corroborada pela constatação de que em um total de 30 trabalhos foram acionados 20 tipos de metodologias e, em alguns trabalhos, tal processo concretizou-se mediante conjugação de opções metodológicas com vistas à melhor inspeção dos objetos de investigação (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018, p. 79-80).

No nosso estudo, optamos como já apresentado, por introduzir nosso campo de pesquisa de maneira estatística, ao traçar um perfil mensurável e, ao mesmo tempo, ao situar os interlocutores no cenário da desigualdade racial no corpo docente da UFOP. Apesar dessa escolha metodológica inicial, nossa análise é conduzida e marcada pela interpretação e pela compreensão da pesquisadora, e se caracteriza, assim, como um estudo qualitativo (MICHEL, 2009).

De acordo com Minayo (2012), fazer ciência é lançar mão do tripé, teoria, método e técnica, e cabe ao pesquisador a tarefa de reconhecer o que o “objeto” demanda para, então, escolher as perguntas, os instrumentos e as estratégias a serem utilizados nas coletas de dados. Nossa busca nos levou à escolha da entrevista como via de acesso possível para a compreensão do traço do racismo na subjetividade dos docentes do magistério do ensino superior e sua constituição como professoras e professores, ao privilegiar, *a priori*, o discurso e, caso citado, nos propusemos a analisar as ementas das disciplinas e as produções científicas das/os colaboradoras/es.

Em relação à proposta de condução da entrevista, ela foi atravessada pela minha experiência de estudiosa do tema das relações raciais e subjetividade e como psicóloga, orientada pela congruência própria da corrente humanista da Psicologia, que busca, na sua relação com o outro, um afastamento do ponto de referência interno, dos pressupostos e das crenças de quem conduz, para que o que se escute seja o mais próximo do que é para a pessoa

a quem se está centrando. Esse modo de fazer não significa neutralidade, mas o reconhecimento do lugar do outro (sujeito da pesquisa) como o centro. Trocando em miúdos, um adiamento da “confrontação” entre a vivência pessoal do/da entrevistado/a, com o arcabouço teórico do/a pesquisador/a (MINAYO, 2012).

Dito isso, vale escurecer algumas estratégias escolhidas nesse processo, tais como iniciar com a pergunta sobre a autodeclaração racial. Nossa intencionalidade estava em se aproximar de forma mais imediata de como a pessoa entrevistada se nomeia publicamente, se há ou não tensões e emoções contidas no ato de fazê-lo, bem como a possibilidade, como entrevistadora, de ir me apropriando do vocabulário racial do sujeito para tentar direcionar/interferir o mínimo possível nesse aspecto. Alinhei-me à percepção de Oracy Nogueira (2006), de que o preconceito racial, no Brasil, é de marca, no reconhecimento de que as vivências racistas são atravessadas pela forma com que os sujeitos são lidos racialmente, uma espécie de hierarquia em que, quanto mais alva é a cor da pele, mais próximo se está do padrão da branquitude, o que fez ser necessário, na pergunta 2, confirmar se a autodeclaração corresponde com a maneira como a pessoa é lida socialmente.

Seguindo o roteiro, propusemos uma pergunta sobre a trajetória de escolarização, em que buscávamos conhecer mais sobre o percurso da pessoa entrevistada, ao reconhecer que a escola propicia uma experiência social intensa, vivenciada em diferentes ciclos da vida (infância, adolescência, juventude etc.), sendo apontada, nos estudos da educação das relações étnico-raciais, como um espaço de recorrentes tensões racistas. Assim, nos interessava tomar nota dos elementos vivenciais que marcam a experiência de ser racializado ou não, na tentativa de estabelecer uma relação com a percepção de si e a própria projeção para a carreira docente. Sem dúvida, uma pergunta de maior possibilidade de expressão, e que tende a ser recebida com mais abertura e afeto, pois dá a oportunidade de a pessoa apresentar aspectos da sua percepção de si e de compreendermos e transpormos o que emergir da empiria para a elaboração teórica. Nessa linha, segue a pergunta quatro, porém já se espera, aqui, uma aproximação de maneira mais evidente de aspectos sociais e das relações de poder, em que o próprio ideal pode se confrontar com as questões sociais (acesso de qualidade, oportunidades nacionais/internacionais, processos seletivos, projeção, desejo de ser professor/a).

As perguntas já apresentadas em detalhes, de 1 a 4, podem ser caracterizadas como constituidoras da “percepção de si”, já as que se seguirão no roteiro da entrevista, de 5 a 10, buscam compreender sua “percepção do outro”, docente e discente, uma vez que a branquitude é esse “lugar” de privilégio, em que se vê o não branco. Queríamos apreender

“como os/as professores/as brancos e não brancos” são percebidos nesse espaço, como tais identidades estão relacionadas com a representação de gênero, se são observadas diferenças. Lançando mão das PAA, como realidade concreta de desmantelamento do racismo, nos interessa saber quais pensamentos emergem quanto às cotas sociais/raciais na universidade (Lei nº. 12.711/2012) e às que são exclusivas para negros no serviço público federal (Lei nº 12.990/2014). Os sujeitos não negros estão chegando na universidade? Quais são os espaços que os/as docentes brancos e negros ocupam nos departamentos? Essas são algumas interrogações que propusemos a fim de nos aproximar da compreensão do racismo por meio da branquitude na universidade.

No terceiro bloco das questões semiestruturadas estão as perguntas de 11 a 17, que esperamos nos dar condições de materializar o modo como a/o professora/professor participante constitui sua “percepção da docência”, diante da inclusão de um novo perfil de discente, de novos conhecimentos e epistemologias (Lei nº. 10.639/2003), ao entender que os discursos produzem um conhecimento de si e também do seu fazer.

Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre. O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. Ele se constitui de opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, o senso comum é o chão dos estudos qualitativos (MINAYO, 2012, p. 622).

No reconhecimento de que, como defendido por Minayo (2012), os valores e as crenças orientam as pessoas nas suas ações, escolhemos, para análise documental, a ementa das disciplinas dos/das professores/as colaboradores/as voluntários/as da pesquisa, porém elas não foram citadas em consonância da aplicação da Lei nº. 10.639/2003 e, por isso, não foi desenvolvida essa análise.

4 ANÁLISE DE DADOS

Ao considerar a subjetividade como “objeto” na pesquisa, AmatuZZi (2006, n.p.) faz uma diferenciação entre ciência e consciência e, a partir da fenomenologia, assinala que a primeira é uma “aproximação meramente racional da realidade” e a segunda é a “consciência de si, a autoconsciência”:

a subjetividade é o âmago mais profundo da experiência, e não é possível apenas conhecê-la objetivamente. Tudo que eu consigo saber dela pelo caminho do conhecimento objetivo não é ainda a subjetividade. Para conhecê-la preciso sair da relação sujeito-objeto, preciso aceitar que nesse caso pensamento, sentimento e decisão estão indissociavelmente ligados, preciso aceitar também que o caminho em direção a ela é um caminho de envolvimento pessoal (AMATUZZI, 2006, p. 94).

O modo como eu tenho me colocado na escrita e no campo, considerando minhas próprias identidades de mulher, negra, heterossexual, psicóloga, de camadas populares, militante, tem relação com o modo com que estou produzindo conhecimento. Ele leva em consideração que o meu modo de ser e minhas identificações afetarão minha percepção sobre o problema de pesquisa, logo, meus argumentos, reflexões e pesquisas serão conduzidos pelo olhar da subjetividade.

Para manter o rigor científico, pesquisas com essa orientação exigem do/da pesquisador/a a consciência de suas identidades e posições e que tenha condições de suspendê-las provisoriamente para conseguir acolher o que vier do sujeito entrevistado sem preconceitos ou julgamentos. Essa tarefa exige muita congruência na condução das entrevistas, o que penso ter conseguido alcançar a partir da minha formação de psicóloga, com uma escuta empática utilizada nas situações mais diversificadas na clínica. Considerar a subjetividade no processo de pesquisa não é novidade para o campo das Ciências Humanas, o que destacamos é a sua apresentação como possibilidades e não como impasse para a produção de conhecimento, afinal, defendemos que as “identidades universais”, dotadas de significantes normativos, homem, brancura, heterossexualidade, cisgeneridade, ao produzirem conhecimento, também estão fazendo a partir desse seu ser no mundo, e logo de suas identificações. Segundo Diniz (2011), o método clínico, na pesquisa científica, é inaugurado por Freud, e se faz presente quando o/a pesquisador/a não ignora a sua subjetividade, e a

relação com objeto coloca-a/o em uma posição de desconforto no campo, sendo justamente esse reconhecimento, mesmo que parcial, o que garante a objetividade da pesquisa:

É o método clínico que considera o processo e o produto que permitirá o exercício de nos colocarmos em duas posições: uma em que há mistura com o objeto de estudo e uma outra posição em que observamos como ocorreu essa mistura, buscando descrevê-la objetivamente e não a escamoteando o, como pretendem muitos teóricos. [...] a verdade científica é sempre parcial, incompleta, inacabada e não total como o pensamento humano anseia tão profundamente (DINIZ, 2011, p. 12).

O não reconhecimento dessa premissa, no campo científico, é próprio da recusa em compreender que “os conhecimentos objetivos são perpassados por pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos ou axiológicos, nem sempre explicitados” (DINIZ, 2011, p. 10). Trata-se de uma herança que produz pensamentos de universalização de alguns corpos como “normas”, o que causa uma percepção seletiva (pesquisas identitárias) diante do seu campo fenomenológico existencial, e não considera marcadores como grupo. Isso se diferencia de Diniz (2011), não é o método, mas a base teórica, enquanto seu olhar se ocupa de processos inconscientes, próprios da epistemologia psicanalítica. Neste trabalho foram considerados, na análise de orientação fenomenológica, conteúdos conscientes trazidos pelos sujeitos docentes entrevistados e seus sentidos emergidos confrontados com a branquitude.

Podemos dizer que será um conhecimento produzido na intersubjetividade, a partir do encontro do eu e outro, o que Monique Augras (1986), ao se debruçar nos estudos de psicologia clínica, a partir do método fenomenológico, defende como um contraponto ao modelo de neutralidade. Para a autora, a significação emerge da compreensão, e argumenta que, mesmo quando se utiliza de métodos objetivos como os protocolos de testes, não se produzem informações absolutas e atemporais, “mas constituem a expressão de um evento, a situação única e momentânea do encontro de duas subjetividades que influem uma na outra” (AUGRAS, 1986, p. 14).

A significação da situação transparece no encontro de minhas vivências com as do outro. Isto ocorre em qualquer evento de comunicação entre dois sujeitos. A objetividade do processo [...] de reconhecimento e compreensão [...], fundamenta-se na intersubjetividade (AUGRAS, 1986, p. 14).

Segundo a autora, as compreensões não devem pretender ser totalizantes e “o significado jamais é alcançado em sua totalidade, da mesma maneira que a complexidade individual nunca se encerra dentro de um diagnóstico” (AUGRAS, 1986, p. 16). O que seus estudos de orientação fenomenológicos nos oferecem são caminhos de compreensão, que levem em consideração a “complexidade do real” e os significados “dentro do próprio fenômeno”. O objetivo da fenomenologia, para Augras (1986, p. 17), seria “instaurar a racionalidade pela redução do óbvio da razão preconcebida”.

Orientada pela escuta empática, de análise qualitativa, na busca da identificação do fenômeno que emerge nesses discursos, sobre si, sobre o outro e sobre a profissão, apresentaremos, a seguir, nossa síntese produzida no encontro intersubjetivo com as e os docentes da UFOP.

Nossa apresentação se dará em três tempos, conforme a proposta descrita na apresentação do roteiro da entrevista, iniciados pela “percepção de si” como pessoa racializada ou não, e como essa condição aparece no pertencimento racial. O segundo tempo se constitui da percepção do outro, docente e discente, em um contraponto em dois grupos raciais mais representados na sociedade brasileira, brancos e negros, e por fim, na relação com a docência. Essa separação metodológica não corresponde exatamente à síntese de cada entrevistada/o diante do bloco de perguntas, mas uma separação didática para compreensão dos fenômenos elencados.

4.1 Autodeclaração e heteroidentificação: encontros e desencontros

O contexto da autodeclaração racial⁹⁹, apesar de uma autodefinição subjetiva (como o sujeito se vê), remonta a uma convocação política em que o relato de si se entrelaça com o projeto de nação, os valores culturais, as mobilizações sociais, em que nem todas as tensões estão acessíveis aos sujeitos nos processos de autoidentificação censitários (PIZA; ROSEMBERG, 2014). O efeito das mobilizações da população negra que, em prol da promoção da igualdade racial no Brasil, têm demandado a interpelação do sujeito nesse lugar,

⁹⁹ No âmbito das pesquisas censitárias, a autodefinição acompanhou o movimento de interesse.

como parte do processo de evidenciar os efeitos das opressões raciais e de conquistar, em alguns espaços, o lugar de obrigatoriedade¹⁰⁰. Em 2013, a comunidade científica se viu interpelada na iniciativa de racialização desse campo. Ao ser incluído o quesito cor/raça na plataforma do currículo Lattes¹⁰¹, essa informação passou a ser coletada e seu preenchimento é obrigatório, mas não a autodeclaração, ou seja, além das categorias censitárias do IBGE acrescentou-se a opção “não desejo declarar”.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) incluiu a coleta dos dados, como outros órgãos do governo, em observação à Lei nº. 12.288, de 20 de junho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, porém, assim como já expressado em relação ao censo do ensino superior, esse dado não é público¹⁰² e há contradições quanto ao trato dos dados, manejados conforme conveniência. Ao acessar os dados estatísticos e os currículos por sexo e idade, apesar de submetidos à mesma normativa que cor/raça, é explicitada a composição de gênero entre as pessoas com formação de doutorado e mestrado na plataforma¹⁰³. Isso é um esboço, talvez, para nós, de como a categoria branquitude se materializa como poder de inclusão ou exclusão a respeito de interesses próprios. Trata-se de cenário em que pretendemos verificar de quais maneiras pode estar presentes na UFOP, a partir das entrevistas das/dos docentes participantes.

Em relação à heteroidentificação, ela emerge numa realidade mais recente, como um procedimento previsto pela Portaria Normativa nº. 4, de 6 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão de Pessoas, em que regulamenta e instala uma verificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de regulação do preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais. Uma resposta institucional e política à realidade de denúncias de apropriação indevida de vagas para negros (pretos e pardos) na universidade. Apesar de emergir nesse contexto, a portaria, além de se ocupar das vagas provenientes de concurso público (Lei nº. 12.990, de 9 de junho de 2014),

¹⁰⁰ Portaria nº. 344, de 1º de fevereiro de 2017, que institui a obrigatoriedade da coleta da informação cor/raça.

¹⁰¹ SCHWARCZ, Lilia. MACHADO, Maria Helena P. T. Questão da introdução do quesito cor/raça no CV Lattes. *Geledes*, 28 de maio de 2013. (Casos de racismo). Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/schwarcz-machado-questao-da-introducao-do-quesito-cor-raca-no-cv-lattes/>>. (Acesso em: 28 fev. 2020.)

¹⁰² Conforme consta no termo de adesão de Condições de Uso Sistema de Currículos da Plataforma Lattes, item 4.1, todas as informações curriculares enviadas ao CNPq poderão ser por este disponibilizadas para acesso interno ou exibidas na rede interna da agência. Poderão também ser divulgadas para o público externo, por meio da internet ou de outros meios, exceto as seguintes informações relativas aos dados de identificação do usuário, pelas quais o CNPq se compromete à sua não divulgação pública: a) endereço residencial; b) telefone residencial; c) filiação; d) ano de nascimento; e) CPF; f) **sexo**; g) **cor ou raça**; h) identidade; i) passaporte e j) endereços eletrônicos (CNPq, s.d.).

¹⁰³ Distribuição por sexo, faixa etária e grande área de atuação (CNPq, s.d.).

tem sido aplicada por algumas universidades no ingresso na graduação, justificada, segundo Georgina Nunes (2018), por ser, hoje, o único dispositivo jurídico que orienta formas procedimentais para monitorar a autodeclaração étnico-racial. Nesse cenário, temos entre as pioneiras na utilização desse instrumento de monitoramento, a UFOP.

Apesar dessa configuração, o que nos interessa na heteroclassificação diz respeito às implicações subjetivas do eu. O procedimento instaurado visa a garantia de cumprimento de uma política pública de acesso e, apesar do instrumento jurídico ser novo, na prática cotidiana e corriqueira, a classificação tem motivações distintas. Desde a tenra idade, como na certidão do bebê, no cadastro do SUS (vacinação, pediatra), na matrícula escolar, essa identificação racial é feita pelo olhar do/da responsável, quando é perguntado, ou pelo olhar de quem o/a atende. A forma com que o sujeito é lido nem sempre coincide com a forma com que o sujeito se vê (BRASIL, 2013), o que não inviabiliza a operacionalização de PAAs do cunho dessas que apresentamos, mas demonstra a necessidade de compreendermos o que compõe esses critérios de autoidentificação dos sujeitos, e de como a sociedade tem entendido os objetivos dessas políticas. Acreditamos que essa educação para as relações raciais passa pela interpelação de si e de uma produção crítica de conhecimento acerca dos processos históricos e atuais, que justificam medidas de discriminação positiva.

A primeira pergunta direcionada aos docentes teve o objetivo de conhecer, então, a qual grupo racial se veem pertencentes. Essa pergunta já havia sido feita na etapa de seleção dos participantes, mas, nesse novo momento, existia um caráter público, o de se identificar diante de outra pessoa. Com toda a complexidade das relações raciais e as implicações psicológicas que expomos nesse trabalho, havia a possibilidade de que, no encontro com uma pesquisadora autodeclarada negra e de estética pele clara, poderia afetar o discurso ou a posição das pessoas participantes no contato imediato ou não. Isso não aconteceu e não houve alteração no modo como as e os docentes se identificaram nos dois momentos (questionário e entrevista). Porém, no encontro intersubjetivo, evocaram elementos da composição racial que constituem seus critérios de identificação, e essa diversidade de evocações demonstrou a ausência de objetividade que, por vezes, figura no padrão censitário do IBGE (preto, pardo, amarelo, indígena, branco), em que a cor da pele e os traços outros fenotípicos aparecem, em sua maioria, como secundários.

As entrevistas demonstraram que as discussões sobre o pertencimento racial estão presentes nas reflexões de mundo na maioria dos participantes (Iara, Rodrigo, Luís, Márcia). Apesar de não ter sido esse o motivo que mobilizou o interesse em colaborar na pesquisa,

apenas duas pessoas (Iara e Luís) se disponibilizaram a isso a partir da perspectiva da relevância do tema no ensino superior. Ao considerarmos a primeira entrevistada, a professora Márcia, seu pertencimento racial indica um processo de atualização em curso da sua autoimagem, de modo que o nome “parda” ainda se faz em um processo de autoafirmação, que ao longo de sua entrevista parece organizar e reorganizar a sua percepção de si, a partir de sua abertura a acessá-las.

Eu fui atualizar [Sistema MINHA UFOP] e eles falaram que todos tinham de preencher e eu fiquei naquela dúvida, eu falei gente eu sou branca ou sou parda? [...] Essa situação [de se autodeclarar], ela é complicada até pra gente se decidir né? Eu, né?! Coloquei parda por causa do histórico mesmo de pensar na família. [...] Se eu te mostrar minhas duas filhas, a outra é muito branca, eu fui tomar consciência do que é ser branca quando ela nasceu (Professora Márcia).

Na entrevista de Luís, emerge em seu relato, um conjunto de elementos tais como cor, cultura e classe que parece refletir uma experiência singular de não lugar. Há um encontro com as reflexões de Márcia, porém sua posição difere: enquanto Márcia tem buscado uma autoafirmação, Luís tem optado por se abster desse lugar, o que pode estar relacionado a não ser reconhecido em sua autoimagem.

É, bom, **geralmente eu não me autodeclaro, né?** [Ahh tá.] Geralmente! [hum rum] Né? Mas, quando eu me autodeclaro, eu me autodeclaro como pardo [...] **que melhor representa pardo...** É... Ah... Especialmente pela minha vida, né?, de histórico de vida, eu acho que pardo, apesar de que, pra muitos, muitos brasileiros me consideram branco. É eu acho que... É... assim, um ou outro, quando a gente pensa na, na visão social [hum rum] dentro da instituição, não! **Acho que a maioria me olha como branco e beleza, tchau e bença** (Professor Luís, grifos da autora).

A partir das discussões teóricas abordadas nesse trabalho no capítulo 1, algumas questões parecem complexificar o fenômeno que emerge no modo como Luís e Márcia são lidos racialmente pelos colegas. A Branquitude enquanto norma, como já apontado, constitui símbolos de supervalorização estética, cultural, epistemológica, que com seu produto direto, o racismo, opera nas distâncias e proximidades da brancura. Como apontado no trabalho de FONSECA (2015) e BOTELHO (2004) no século XIX, a escolaridade, o emprego o casamento, podia ser via de embranquecimento. Considerando a carreira de magistério do ensino superior, como profissão de prestígio e ascensão social, como tal, é possível que nessa hierárquica de cor os não brancos que tiverem pele clara, poderão ascender nessa escala, ou como nos aponta SCHUMAN (2012) os sujeitos podem também se perceber menos brancos

por conta de sua origem social, trabalho que executam, atitudes etc. Uma compreensão mais centrada na experiência de Márcia e Luís, emerge e que sendo o “ideal de branco” condição idealizada, não é possível ser alcançado, como aponta JESUS (2019):

“um dos argumentos mais mobilizados por denunciados identificados pelos membros da comissão como tendo um fenótipo branco: ao mesmo tempo em que mobilizavam as imagens de seus antepassados negros, como modo de se identificarem como pardos, reafirmavam a ideia de que não poderiam se dizer brancos, já que não possuíam as características habitualmente associadas aos brancos idealizados: cabelos lisos e loiros, olhos claros etc. (JESUS, 2019, p. 135-136).

Não podermos perder de vista que se identificar como branco é reconhecer-se como parte de um grupo que se estabeleceu sobre a dominação de outros povos, que possuem uma herança simbólica e que parte desse grupo se soma também uma herança material da exploração do trabalho de indígenas negras e negros por quase 400 anos (BENTO,2014), o que pode contribuir com o fenômeno identificado, em que há um desacordo entre a percepção e a experiência, obstruindo a compreensão mais próxima do vivido.

Já na entrevista com a participante Iara, aponta aspectos da dinâmica de sua constituição subjetiva como indígena, demonstrando a presença de uma abertura experiencial para o autoconhecimento no que tange sua identidade étnica, que foi se desenvolvendo no contato no exercício de sua profissão, em estudos, e na posição política na vida:

[...] então, quando essa pergunta vai surgindo na minha vida, né? Que vou entrando no mercado de trabalho, eu tenho formação em Serviço Social, que é um curso que debate isso, isso vai se tornando importante pra mim, então quem eu sou? [...] Eu gostaria de estar no mundo onde isso não importasse, mas isso não só importa subjetivamente, como é determinante estruturalmente. [Autodeclaração] Você trabalha com conjunto mais burocrático em relação ao indígena do que relação, por exemplo, do que a população negra. E aí, do meu ponto de vista, isso é uma consequência inclusive pela própria disputa da terra no nosso país, né?! [...] Isso que é a Rani, [Registro Administrativo de Nascimento de Indígena] e aí eu até falei com ela [mãe] que esse ano, eu vou providenciar isso porque, de certa forma, pra você legitimar sua autodeclaração, você precisa dessa certidão que é diferente de outros grupos étnicos, por exemplo. E aí tem toda a discussão do índio aldeado, índio não aldeado [hum hum], e a própria e a própria discussão da democracia racial (Professora Iara).

As respostas que Iara vêm construindo, para si, uma relação direta com a sua condição de leitura do racismo, desafios que se apresentam na sua interação com um espaço

organizado pela supremacia branca, de modo que seu contato com a universidade lhe dá condições de ampliar as possibilidades de identificação do que nomeou como “reconhecimento velado” de não branca e assim a seu modo “simbolizar corretamente” as experiências nesse espaço, como apontado no Capítulo 2, significa compreender a nível experiencial que a supremacia branca é invenção prol de dominação, e logo os significantes de inferioridade correlata a não brancos, também não é real.

E uma outra questão é **que a passividade**, ela vem associada a uma ideia também de **não humana, que é a ideia de não penso** que vai se traduzindo na ideia de **não inteligência**, não capacidade, então, isso também se **materializa nesse universo universitário de competitividade**, mas aí **você acaba vivendo situações em que você é colocada como incapaz, sendo que você tem a mesma formação que outras pessoas, você tem a mesma idade que outras pessoas, você tem o mesmo gênero, que eu estou no curso que a maioria também são mulheres, são jovens, né?! Mas não são indígenas** (Professora Iara, grifos da autora).

No seu relato quanto ao pertencimento racial, Rodrigo, autodeclarado branco, apresenta uma confluência dos discursos até aqui apresentados, no que tange a elementos de identificação, evocando aspectos da ancestralidade, da cor, da cultura, da classe, da dimensão do reconhecimento e, nesta última, adensa a complexidade do exposto até aqui, entre a compreensão de si (percepção) e como é lido (experiência).

Vai... Vo... Vou. Branco. [...] A família do meu pai, seja pelo meu avó paterno, seja como minha avó materna, são absolutamente todos brancos, alguns até de olhos claros... É... Mas a minha... A família da minha mãe, ao contrário, a família da minha mãe é do interior da Bahia, do Vale do Jequitinhonha [hum rum] e ela é bem mais mestiça, né? [Hum rum] Lá existem negros, existem índios... [sim, sim] É... **E eu sempre me entendi que o fato da minha mãe ter essa família me gerava é... traços, não fenotipicamente, mas... que me geraria... eu me enxergava como parte da família da minha mãe também.** [...] Eu, até eu casar, eu colocava que eu era pardo [hamm], **mas ela [esposa] me convenceu que eu sou branco**, mas aí eu... [...] Minha esposa achou... que fala que não, que... que isso... **Que eu não posso passar por nenhum aspecto de negritude...** que... Porque ela me vê todo branco mesmo, além de, fenotipicamente, eu ser claro, né? [hum rum] E aí ela **me convenceu e eu parei de escrever pardo** [sim], eu escrevia pardo naqueles questionários socioeconômicos, inclusive na minha ficha funcional da UFOP tá pardo. **Mas hoje, se eu tivesse que preencher, eu preencheria branco.** [...] É, mas entendo também, que no ponto de vista das políticas afirmativas, eu tenho que me encaixar como branco porque **eu tive a experiência [é] do branco** [sim] **e não do negro** [sim]. (Professor Rodrigo, grifos da autora).

As considerações de Rodrigo atravessam as dimensões da afetividade, e como apresentado, sendo a “noção do eu” a orientadora da direção do comportamento (KINGET, ROGERS, 1977) se autodeclarar pardo, nesse contexto não implica, necessariamente, uma

busca por favorecimento diante de um cenário político de disputa diante das PAAs. Contudo, é a experiência de ser reconhecido como branco, que favoreceu seu processo de compreensão do fenômeno e logo de si. A sua avaliação subjetiva (como se vê) ao ser submetida a relação pública (como é visto), parecer ter ampliando a sua compreensão dos “significados racializantes” inscritos sobre si (SCHUMAN, 2012). Emergindo, nesse contexto, como síntese de uma negociação das dimensões subjetivas com os elementos sociais.

A entrevistada Ana demonstrou que, entre os sujeitos da pesquisa, vivencia um processo de identidade racial menos ambíguo ou conflitante, algo que pode ter a ver com sua origem regional, o que nos despertou para as especificidades dessa ordem, porém não foi possível, neste trabalho, analisar especificamente as realidades particularizadas de cada entrevistado, e nos centramos nos processos atuais e nas características próprias de análises de cunho fenomenológico. Ao ser indagada quanto ao seu pertencimento racial, Ana se define da seguinte maneira:

branca, né? Acho que, até mesmo, já justifiquei isso, até mesmo porque sou da região Sul. Meu pai é descendente de italiano e mãe alemã, então, né? Apesar de que a gente sabe. né?! Pela ciência que eu posso, geneticamente, ser descendente de africano [sim] mas na denominação branca [sim]. [...] É, tanto que eu tinha, de pequena, eu era bem branquinha, era uma folha de papel até que, na escola, eu era polaca, branquinha [os nomes...], né? Que, hoje, nós temos o *bullyng*, é lógico que temos os apelidos maldosos e os carinhosos. Mas, assim, sempre branquinha [lida como branca], como branca (Professora Ana).

A forma com que Ana percebe sua cor, no ato da autodeclaração racial, remonta uma experiência de indiferença, diante de um lugar de norma que ocupa em uma sociedade racialmente hierarquizada. Isso pode ser notado de forma mais evidente quando foi perguntada sobre: “o que é ser uma professora branca na Universidade Federal de Ouro Preto? Te vem alguma coisa quando você pensa, no seu modo de ser no mundo?”

Ana: **Se eu tenho alguma vantagem a isso?**

Pesquisadora: Não é só vantagem, [sim, eu sei], mas como você...

Ana: Pela minha trajetória de vida, né? Assim, [hum rum] **não ganhei, não estou aqui de graça. Não fui colocada aqui, né? Então eu corri atrás.** [Sim.] Claro que eu tenho uma base de família por mais as dificuldades que tiveram meus pais, né? De pobreza [sim], tá, é... mas esse **incentivo foi muito importante**, de nós queremos buscar algo melhor que eles, né? E cada um tem um sonho, né? **Eu sempre tive o sonho de ser professora universitária**, eu sempre almejei, não cuspo no prato que eu comi, trabalhei 15 anos na educação básica, mas eu almejava sempre

trabalhar no ensino superior [sim] **lutei pra isso** [hum rum] né? (Professora Ana, grifos da autora)

A cor e o pertencimento racial, para Ana, aparecem como elemento imperceptível na sua trajetória, em uma realidade próxima do que assinala Miranda (2018, p. 61) como “invisibilidade da cor”, em que o sujeito toma um “posicionamento passivo, não dissimulado, não intencional de acomodação frente aos privilégios”. Ao se declarar racialmente parece cumprir uma tarefa intelectual (assinalar um quesito) o que não é suficiente para acessar os significados coletivos, como considerado na compreensão dos relatos de Rodrigo. Ana se declara branca, mas não se percebe beneficiária de privilégios simbólicos que tal grupo experiência no contexto brasileiro, indícios que busco compreender no decorrer da análise.

As entrevistas demonstraram que cada professor vivencia um processo singular de entendimento de si e se baseia em critérios subjetivos para compreender o pertencimento racial. Nos discursos das e dos docentes emergiram elementos históricos do país (colonização), a descendência, a origem social e um posicionamento político, apenas uma entrevistada mencionou os traços fenotípicos (Ana), considerando a cor da pele. De forma mais objetiva, o Quadro 12, a seguir, sintetiza os encontros e os desencontros existentes nos discursos de si das/os docentes identificados, a partir da raça.

Quadro 12 - Síntese da autodeclaração, heteroidentificação e percepção de si

Síntese da autodeclaração, heteroidentificação e percepção de si				
Participantes	Autodeclaração cor/raça	Heteroidentificação	Percepção de si	Fenômeno
Márcia	Parda	Branca	Autoafirmação racial	Diverge
Iara	Indígena	Não branca	Autoafirmação racial	Diverge
Luís	Pardo	Branco	Não branco	Diverge
Rodrigo	Branco	Branco	Pardo	Converge com a autodeclaração e diverge da autoimagem
Ana	Branca	Branca	Reconhecimento racial	Converge

Fonte: Elaborado pela autora

Na análise dessa primeira categoria, a percepção de si, chegamos, então, a uma identidade singular, o pardo/não negro (Márcia, Luís e Rodrigo), uma síntese de identificação pessoal que não tem o reconhecimento, o que pode parecer um paradoxo, mas que, à luz das ambiguidades da questão no Brasil, é mais uma de suas facetas. Para Jesus (2019, p. 131), o pertencimento racial, no país, “trata-se, na realidade, de uma negociação que se dá em diferentes espaços socializadores e que passa, necessariamente, pela definição que os outros fazem do pertencimento racial de cada um”, o que está mais próximo do que vimos no relato de Rodrigo, e que pode ser considerado um privilégio de quem se aproxima do fenótipo ideal. Isso significa dizer que uma pessoa com fenotípico preto pode se autodeclarar branca, fazer intervenções estéticas em prol desse ideal, ter ancestralidade branca, porém a sua autodefinição “branca” não será o suficiente para ser reconhecida nesse lugar e ter as experiências desse grupo racial.

Talvez essa reflexão passe a impressão de ser de cunho normalizador, mas itero que não é desse ponto que se trata essa abordagem. No escopo das PAAs, observa-se um esforço em produzir reflexões que caminha na direção de apresentar elementos que contribuam na compreensão dos fenômenos que emergem no ato de se classificar racialmente em uma sociedade multirracial e hierarquicamente organizada. É esperado que tais análises se somem a demais estudos que caminham nessa linha. Os parâmetros do reconhecimento não devem limitar a condição existencial do sujeito e a liberdade de ser quem se é, mas promover a justiça social proposta nas políticas de discriminação positiva e garantir que o grupo alvo seja alcançado. A heteroidentificação trata-se, então, enquanto procedimento, de um instrumento e não de reclassificação, é um elemento de proteção de direitos que não incide na autonomia de

identificação, mas que parece também não deixar o sujeito ou a sociedade sem refletir sobre quem é negro/negra no Brasil.

4.2 Reflexos da branquitude na docência

Ao longo das entrevistas, as/os participantes foram convidadas/os a refletir sobre suas vivências na UFOP, de maneira racializada, na profissão docente, na relação entre colegas (professor/a x professor/a) e na relação entre docente e discente. Nesse momento foram emergindo os reflexos da branquitude no ensino superior, e alguns apontaram para tais reflexos de forma mais consciente de sua existência que outros. No âmbito do ensino superior público, a autonomia resguardada aos docentes e determina que as dimensões individuais e institucionais se sobrepõem, o que são marcas de um racismo estrutural. Ou seja, a/o docente que está na sala aplicando ou não, por exemplo, a Lei nº. 10.639/2003, é o mesmo que decidirá quais conteúdos entrarão no currículo. Assim, é muito cara a compreensão que cada um/a tem diante das normativas que interpelam a hegemonia branca, como são as PAAs. As dimensões do racismo institucional e a branquitude, como operadores da manutenção da supremacia branca, se mostraram como interdependentes para a produção de exclusão aos não brancos, seja quanto aos seus corpos, aos seus conhecimentos, às suas possibilidades de ascensão social, e têm o um efeito em massa, mas que, por correlação, legitima também condutas interpessoais de cunho racista.

Os sujeitos da entrevista, ao longo das perguntas, nos apresentaram suas sínteses sobre as relações raciais nesses espaços e, a partir delas, buscamos materializar, agora, os reflexos da branquitude, relacionados à docência. Assim como na primeira parte, podem parecer incongruências nos discursos, o que, para nós, não invalida o conteúdo, mas complexifica o debate. Conforme defende Frankenberg (2004, p. 313), há um limiar que se movimenta com muita facilidade nos discursos normalmente de brancos, no que se refere ao tema das relações raciais, de modo que “conseguem resvalar da consciência da branquitude para a falta dela e, em um correlato desse resvalo, da consciência para inconsciência de raça e do antirracismo para o racismo, seja em um ano para o outro, de uma situação para outra, ou de uma frase para outra”. Esperamos que as dissidências subjetivas nos ajudem a incitar a

desconfiança de um fazer não marcado pelos padrões normalizadores e, assim, avançar na construção de uma educação antirracista.

Como mencionado, nossa primeira entrevista foi realizada com a professora Márcia, e seus relatos foram centrados em sua trajetória de vida, o que significou uma valorização das diferenças econômicas em detrimento de outras. Foi observado, nos trechos abaixo, uma naturalização dos processos de lutas pela democratização do acesso à universidade pública, a emergência de uma crítica do contexto do ensino superior a partir da integração racial promovida pelas PAAs, mas que não têm sido suficientes para suscitar questionamentos dos espaços e o modo como ele foi sendo organizado de maneira racializada. É como se fizesse uma discussão das questões raciais sem o contexto da realidade brasileira que as produziram.

Eu nunca vi! Essa diferença, né?! Uma coisa me chamou, vem me chamando a atenção a partir dos concursos, onde tem a questão das cotas, a questão, isso tem me chamado a atenção num tempo mais recente. [...] É, e da mesma forma os estudantes, não somente os professores, mas também os estudantes é eu acho assim que, enquanto professoras, quando eu entrei na UFOP, em 99. Eu tive três alunos [negros] só em sala de aula e esse número foi crescendo até chegar aos 30, 40 alunos e eu não percebia se eu tinha alunos negros, pardos e brancos eu não percebia, então eu comecei a perceber isso, há pouco tempo, eu não sei mas, há pouco tempo, eu vi que as pessoas começam a se expressar sua forma mais marcante elas, às vezes elas, eram mais... Eu acho que realmente não, a gente não tinha muita diferença racial étnica na sala de aula. [...] Então a questão da cota do aces [...]. Eu acho que a universidade ela se abriu muito, nos últimos 10 anos, eu acho que essa, eu falo que, eu brinco que aquela caixinha de você tira aquele bonequinho que expande, eu acho que ocorreu aquela coisa maravilhosa e que fechar esse bonequinho naquela caixinha de novo é muito difícil, então eu espero que isso não aconteça, então se tirou o bonequinho da caixinha, se abriu esse espaço, agora tem que ter mais bonequinhos mais espaços, por que ele vai ocupar o espaço né?! [...] As pessoas, às vezes, não têm acesso a certas coisas, então acabam não tendo ascensão social, e acabam não conseguindo passar isso pros filhos? Então vai virando um ciclo né? Quando você consegue quebrar esse elo é... Então assim... Às vezes, eu vejo até quando eu vejo meu grupo de Farmácia, nós fizemos 25 anos de formado, 26 anos de ... Aí reunião, se for olhar, não tem ninguém de outra cor, todo mundo branco, poderiam alguns se declarar pardo, mas a maioria ali, pensando nas duas cores, são brancos (Professora Márcia, grifos da autora).

A professora Márcia parece ainda estar no processo de reconhecimento de que viveu um longo tempo em um contexto racialmente homogêneo, o que, de certo modo, encobria as reflexões atuais e torna justificadas condutas até então tomadas nesse contexto, ao se manter na “zona de conforto”, para usar uma expressão sua. Suas novas reflexões têm relação direta com o contato com a diversidade racial, apesar de que a componente raça aparece, às vezes, subsumido no discurso. Identificados na ausência de reconhecimento da

integração racial como luta da população negra, ou no uso de metáforas para raça “As pessoas” (quais?), “bonequinhos”. Reflexos que materializam a ausência de uma formação que aborde as relações raciais.

Para Luís, a hierarquia racial se reproduz na universidade por mecanismos sofisticados de opressão, presentes nas regras que regem a carreira docente, no modo como os cargos são compostos por brancos e não brancos, e em quais cursos os negros estão mais ou menos incluídos. A organização da instituição é pensada no favorecimento de quem já está incluído e esses se configuram como brancos.

Os mecanismos opressores, ele, eles vêm de um jeito, né? É, é que se camufla na produtividade, começa a falar de produtivismo, né? É... Então, assim, a questão não é você trabalhar [falha no áudio] as 40 horas. **É você produzir aquilo que a universidade quer, e aí né, é... Quem não faz começa a apanhar sobre isso né** [...] Há o... **Todas as faxineiras são negras, pô.** [hum rum... sim] Percebe? Todas! Né... O, **os vigias não são brancos** [hum rum], então, assim, os terceirizados são predominantemente pretos, pardos [hum rum] **e ninguém questiona** (Professor Luís, grifos da autora).

A fala de Luís interrompe o silêncio da branquitude, que naturaliza e corrobora a manutenção de uma universidade racialmente hierárquica, os reflexos são manifesto na expectativa de um perfil idealizado de aluno, que, quando negro e pobre, muda e afeta o projeto de universidade. Um traço do que pode ser compreendido como violência simbólica promovida pela branquitude, uma vez que esse “universo” branco não se movimenta para que o sujeito não branco seja incluído também em suas demandas e singularidades.

A distribuição de moradia na universidade. [hum rum] Acho que isso é racismo, sinceramente, mas o CUNE não vai, não tá no nível dessa discussão ainda, né... é... **A distribuição dos cursos,** eu acho que estão, é uma distribuição racista, né, cê pega... [falha no áudio], como que eu falei, como cê tava pesquisando: **entre numa sala de, de, da Medicina, entra numa sala da Engenharia, aí começa a entrar nas licenciaturas,** né, ainda que falem que não tem [inaudível] os cursos... é... **Os valores são diferentes.** [hum rum] **Os valores são e isso materializa é...** Acho que na, no, na... no racismo aí... é... estrutural, vamos dizer assim. Bom... é... eu identifico mais é... tem que pensar. [...] Cê tem o, o, as regras, né? Eu tinha uma aluna que era negra, par..., não branca, era parda e tive a bolsa de iniciação científica, ela nunca pôde concorrer. Por quê? Porque ela não tinha coeficiente [hum rum... sim], né? E aí entra naquela coisa, né, pensando exclusivamente no, no cotista, é... é possível coletar quem tenha dificuldade no começo do curso, né, porque tem algumas dificuldades, né, e querer recuperar ao longo do tempo [hum rum]. **Só que o modelo** [falha no áudio] de, **de rendimento acadêmico da UFOP, até faz, fazia com que, se a pessoa fosse mal no primeiro se, primeiro semestre, ela e, o coeficiente ia ficar baixo dali pra frente.** [sim] Então o **próprio mecanismo, né, institucionalizado,** que acaba **agravando o problema** é... do

racismo estrutural com a distribuição de bolsas de iniciação científica [legal de pensar]. E aí, assim, isso é levado pra, pra, pra pós-graduação, né? Porque, no fim, quem tem bolsa de iniciação científica, pensando na pesquisa, tem mais condições de se formar melhor, se quiser seguir carreira acadêmica, é... vai ter uma condição melhor de concorrência [sim] de quem não fez, e aí cê tem, né, **um sistema de, de manutenção é... de, de um sistema desigual** [hum rum] (Professor Luís, grifos da autora).

Na entrevista da professora Iara, observa-se uma perspectiva indagadora, ao materializar a hierarquia racial nesses espaços e que tem um processo fluído que passa pela própria percepção de si e da sua identidade docente. Assim como Luís, seu exercício de dar contornos ao racismo na universidade rompe com o silêncio que favorece a hegemonia branca, pauta que está no centro da discussão da inclusão e do racismo acadêmico.

[...] é um desafio pra gente, sair desse lugar que a gente foi colonizado e pensar de um jeito, a gente foi formado com conteúdo limitados, e agora você está como formador, e aí? **Você vai só reproduzir?** E aí traz um conjunto de dificuldades também, porque tem que buscar formação, então é um desafio (Professora Iara, grifo da autora).

Uma particularidade apresentada por Iara, na sua experiência de docente, quanto à recepção pelos colegas, na UFOP, diz dessa relação, mas também do perfil esperado. Na sua chegada “espontânea”, parece ter sido recebida com estranheza por não pertencer ao circuito esperado, que é qualificado, pela entrevistada, como uma espécie de capital social (tradição) e político, um status vigente no departamento na época de seu ingresso.

Quando eu chego aqui, eu já tenho, né, os colegas que aqui estão, mas, nesses quatro anos, eu tenho a possibilidade de ver chegar novos e chegam de uma forma totalmente diferente de que como eu chego e eu brinco que eu cheguei, você conhece o poema do Severino? É... É um poema popular que vai falando assim... “Você conhece Joana?” Aí fala “sim”, mas é que tem 50 Joanas, e aí fala “sim, Joana, filha de Joaquim, mas tem 500 Joaquim, mas Joana filha de Joaquim, cabelereiro. Ah, não, mas Joana, filha de Joaquim, cabelereiro, tem quatro. Então **a gente não tem uma/um sobrenome**, [hum hum], né? **Ou laços políticos**, né? Então algo que eu cheguei aqui que sempre perguntavam: **mas você vem de onde? Mas como assim você passou no concurso? E eu vim de lugar nenhum mesmo** (Professora Iara, grifos da autora).

O relato do que foi vivido por Iara em sua chegada à UFOP parece sugerir códigos subjetivos não explícitos, capazes de interferir em um processo de seleção. Se o racismo precede a leitura dos sujeitos brancos e não brancos, faz-se necessário uma vigilância

peçoal para que as condutas sejam compreendidas a partir desse entendimento. Dá-se a oportunidade de repensar escolhas e de impedir a manutenção de comportamentos com esse viés. Esse é o ponto atual das discussões do racismo, e com a qual este trabalho busca contribuir. Não se trata apenas do reconhecimento do racismo, pois, sobre ele, existe uma extensa bibliografia disponível para consulta em diferentes áreas do conhecimento. O que a materialidade da branquitude, no ensino superior contribui é para mostrar quais frentes de enfrentamento do racismo que ainda precisam ser abertas, quais privilégios não estão sendo desconstruídos nesse espaço. Em termos psicológicos, o reconhecimento do racismo é a operação psíquica que torna consciente ao eu, a condição se sujeito racializado, mas essa não é o suficiente para a mudança. O movimento de desmantelamento do racismo é contra-estrutural, como bem nos alertou Angela Davis no início deste trabalho: só o antirracismo é capaz de desconstruir essa ideologia.

Durante a entrevista com Rodrigo, no que se refere à docência, foram identificados, em sua percepção, episódios em que as escolhas individuais atuaram em prol do pacto da manutenção da preservação da supremacia branca, o que, segundo o professor, aparece no conteúdo das disciplinas e no currículo, e demonstra as limitações entre as normas e as decisões individuais:

Mas tá no conteúdo programático delas, é... As relações étnico-raciais, a história afro-indígena brasileira [hum rum]. A gente tem uma disciplina que chama Ciência, tecnologia e sociedade, **que, teoricamente, tem que discutir a tecnologia africana também.** [hum rum] É... **Pelo menos, discutir** a tecnologia africana [sim] e... e a gente tem... São três disciplinas, né? Ciência, tecnologia e sociedade, Ética [incompreensível] socioambiental e... Gestão ambiental [sim]. Essas três, **elas se inserem no contexto...** No ponto em que tem que debater relações étnico-raciais, história afro-indígena brasileira, **mas, sinceramente, eu acho que é uma ação muito pontual,** eu diria que a nossa matriz **curricular ainda é muito... branca** (Professor Rodrigo, grifos da autora).

Sua crítica, apesar de apontar para os reflexos de uma epistemi branca, demonstra hesitação na crença da possibilidade de inversão dessa lógica, pois mantém seus pensamentos críticos ainda no nível do pensamento:

Então assim, também fico... **é um pouco meio limitado,** eu acho, na minha opinião. [...] Ah, você teria que **mudar o paradigma,** não do conteúdo da disciplina, **cê teria que mudar o paradigma do curso mesmo** [hum hum] pra um outro aspecto. (Sim.) Então assim... **é um negócio meio, meio... meio tenso, tem que se pensar, no campo da Engenharia especificamente** (Professor Rodrigo, grifos da autora).

Quando o conhecimento é centrado em uma epistemologia, e o currículo reflete um grupo homogêneo de pensadores, quando a instituição supervaloriza um tipo de experiência, a diversidade de alunos (negros e indígenas) na sala, não é suficiente para efetivar um projeto antirracista e modificar a estrutura. O/A docente como “autoridade legítima” na relação que estabelece com aluna (o), se torna, muitas vezes, “pessoa – critério”, em que, as e os alunos tenderam a submeterem seus pensamentos, valores, aos destes, caso não esteja presente as condições facilitadoras do crescimento, que também são colocadas como as necessária para o aprendizado. Levando a interferência no desenvolvimento dos próprios critérios a partir da experiência. De modo que o curso que escolhido, o/a professor do conteúdo admirado, se o espaço que é vivido, não dialoga com a multiplicidade de conhecimento, de intelectualidades, de corpos, tais ausências no contexto atual, produzirá dificuldades de aprendizado, exclusões, adoecimento, ou no mínimo a transmissão sem crítica.

A docência, para Ana, parece ter um ideal de competências e habilidades que superam qualquer condição prévia existente, uma convergência de mérito com neutralidade. Essa é sua percepção de si, que a condição de ser mulher e branca não interfere no seu ou no modo dos outros serem no mundo:

Então, assim, [o desejo de estar ali] eu sempre quis ser professora [hum rum], né? E sempre busquei as melhores formas de promover o processo de ensino aprendizagem [hum rum]. Então acredito que, se o professor tem isso no sangue, no sentido, né, de fazer o possível pra que ele consiga dar uma boa aula, preparar uma boa aula. [...] **Então eu acredito que o que vai diferenciar o, a figura do professor, quer homem ou mulher, ainda em sala de aula, é atitude dele frente ao aluno.** [sim] Então, aí é independente se é homem ou mulher, né, o... **homossexual... é... se é branco** [hum rum], né? Ou negro vai acho que é a postura. Que eu já vi de, de tudo aí nesses 15 anos de educação básica, né? (Professora Ana, grifos da autora).

O relato acima demonstra a direção do seu comportamento, como apontado no trecho extraído da entrevista com Ana na sessão anterior. A docente apresenta uma conduta defensiva quando as perguntas convocam a uma reflexão racializada das vivências. Ana percebe a si como mulher lutadora, professora implicada, e posso acrescentar devido a outros fragmentos, a autoimagem de uma gestora dedicada. De modo que a ideia de privilégio aparece como uma ameaça a sua “noção de eu”, impedindo a compreensão do racismo mais próxima à realidade, como tal buscamos apresentar no capítulo 1, produtor de significantes positivos a população branca e negativos aos não brancos. A simbolização adequada nesse

contexto passa pela compreensão que em uma sociedade hierarquizada racialmente, em que o ideal de humanidade, inteligência, beleza etc é branco, as pessoas que se aproximam dessa norma, recebem (espontaneamente) vantagens simbólicas e que podem também vir a se tornar materiais. O que vai materializar a branquitude, para BENTO (2014) não é somente o fenômeno, mas conjuntamente o silêncio da população branca diante dele.

Na tentativa de mobilizar experiências subjetivas da entrevistada, e facilitar o processo de ampliação da compreensão do privilégio, foi interpelada se suas experiências na zona rural a ajudaram a compreender a realidade dos alunos, manifestando-se positivamente. Indicando um reconhecimento de que essa experiência e identificação afeta a forma com que a própria maneja as particularidades, que, por vezes, podem demandar os alunos e alunas dessa realidade social. Uma demonstração da sua capacidade de compreender à influência de marcadores sociais nas trajetórias e no processo de aprendizado, mas que não se sustentou naquele momento:

eu sempre comento com os alunos: “o errar é humano, o aprender é constante” [hum rum], então nós precisamos ter essa, essa coisa em mente, a origem, **de ser da zona rural, né? Pode contribuir sim, acredito que contribua**, por mais que eu conheça pessoas que tiveram a mesma origem e são incomunicáveis [hum rum] [risos da entrevistada], **então vai da índole de cada pessoa**. Do que considera de valores (Professora Ana, grifos da autora).

O mesmo foi feito a partir da identificação de gênero, em que foi apresentado exemplos à docentes com a finalidade de caracterizar as desvantagens que as mulheres estão expostas, a partir de seus papéis sociais, produzindo desigualdades diante de uma estrutura universitária majoritariamente masculina (composição e organização). Diante de sua identificação com o grupo “mulher”, se mostra mais aberta a compreensão proposta de privilégio, mas o que deixa demarcado em sua narrativa não incide na compreensão de cor/raça.

A, a **mulher, ela tem que se empenhar muito mais pra ser reconhecida** [hum rum] né? [sim] **Aí, que é... independente aí da, né? Branco, amarelo** [sim], quer dizer, tudo sempre vai tá, vai tá, **parece que a gente tem sempre que comprovar, provar** [hum rum] **que nós somos capazes** (Professora Ana, grifos da autora).

Esse fenômeno é descrito, por Bento (2014, p. 29) como uma “indignação narcísica”, quando há um sentimento de injustiça ou de “violação de direitos” que afeta o seu grupo de pertença. A posição institucional de Ana lhe possibilita uma percepção ampla do

curso e do funcionamento do departamento, o que contribui também para que, a partir de seu discurso, apreendamos os reflexos da branquitude numa relação de trabalho hierárquica, apesar da raça não ser explicitada muitas vezes. Ao abordar a educação das relações raciais, foram citadas ações desenvolvidas por duas professoras negras:

É... nós tínhamos o seminário de educação afro-racial [hum rum], né? Então sempre, né, a professora... é... né, **duas professoras, são afrodescendentes, que sempre ministraram** [hum rum]. A gente sempre conversava [hum rum] e pedia né, é... **elas se colocavam à disposição pra trabalhar** [sim], né? Em conjunto, eu não tive oportunidade ainda de fazer um trabalho. [...] Na primeira matriz, nós tínhamos, por exemplo, tanto a questão racial, ambiental, né? Étnico-racial, [hum rum] que ali não fala só da questão do negro, mas fala a questão do índio [sim] de geral, né? [Sim, sim, povos tradicionais] Povos tradi... isso [ribeirinhos] isso, tudo. [...] **Então a gente cuidou é... conversamos, ué, com a própria professora que tá trabalhando a disciplina**, [...]. Então, assim, te buscou uma forma porque segundo... pra que ficasse bem claro, né? No novo projeto, na nova matriz, uma ementa que ficasse subtendida que, que..., **como disciplina**. Porque [hum rum] tínhamos as disciplinas na própria... programa de disciplina, **tava lá escrito**, mas os avaliadores não, não [não consideraram] consideraram. Então, né? **Isso, de alguma forma, nos penalizou** [hum rum] entre os atributos que são abordados, né? (Professora Ana, grifos da autora).

Não foi considerado, nesse contexto, o que leva as professoras não brancas a trabalharem com a temática das relações raciais no curso. A experiência de terem sido julgados os conteúdos na temática como insuficientes, na matriz do curso, pela equipe do Ministério da Educação (MEC), nos retoma a percepção subjetiva que Ana constituiu sobre si e os significantes branco e não branco, e sua conduta com o deslinde da questão tem origem na demanda no MEC, e não na qualidade ofertada de uma formação antirracista. Assim como Márcia, seus esforços estão na direção de convergência com suas ideias já formadas, que apesar da existência do racismo as desigualdades raciais não são providas do trato interpessoal e ou institucional dado as pessoas não branca (discriminação racial). Marcas do que Bento (2014) enuncia nos seus estudos no tema como um dos primeiros sintomas da branquitude, que se tornará mais evidente, em outros momentos, na entrevista de Ana, “muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações. Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação” (BENTO, 2014 p.27)

Podemos dizer, nessa etapa, que, no contexto da UFOP, as e os docentes demonstraram, em sua maioria, uma capacidade de leitura do racismo, sendo sua identificação no cotidiano, mais presente nos relatos daquelas e daqueles que tem maior abertura

experiencial para a atualização do mito da democracia racial. A materialidade da branquitude, emergiu principalmente na relação que estabelecem com os não brancos (Márcia), nas presença de condutas que direcionam à manutenção de hierarquias raciais, lugares naturais pra brancos e não branco, no funcionamento da organização (Luís, Iara) no conhecimento (Rodrigo) e no pacto de silenciamento (Ana). As políticas de cotas, para professores, foi a “pista” para a apresentação da dinâmica existente na organização, pois, em geral, como apontado por alguns, o discurso de divergências de visões, da aceitação, ineficácia e/ou vantagens para negros ainda é presente, além de que as PAAs produzem uma integração social intensa com a diferença, que inviabiliza comportamentos de abstenção ou indiferença diante da problemática, bem como confrontar dados.

4.3 Reflexo da branquitude na relação profissional de docentes brancos e não brancos

Os primeiros dados a serem apresentados, aqui, são de Márcia, que, apesar de se autodeclarar parda, condição que a colocaria no bojo das estatísticas censitárias como negra, isso não parece ser o suficiente para uma experiência de se perceber parte de um grupo racializado, talvez pela fluidez com a qual transita entre brancos sem ser notada como diferente, “parda, não negra”. Porém o/a negro/a aparece racializado em seus relatos, fenômeno que pode ser compreendido pelo viés da linguagem do racismo, que coletiviza as experiências do outro, em que os marcadores sociais da diferença e das representações imaginárias são compartilhadas na cultura, como já apresentado no capítulo teórico. São as PAAs que furam sua percepção seletiva e explicitam, para a professora, uma notória ausência de colegas negros no seu departamento, a própria “porta de vidro” do privilégio.

E eu vejo que, recentemente, **nós não temos mais só pessoas brancas** no departamento, a gente tem pessoas que **autodeclararam e pessoas que já são pardas**, que a gente olha aqui que **eu já me vejo colegas eu já vejo, né?** [...] Mas não vejo dificuldade ou diferença, mas olhando [pausa] com esse olhar mais recente, eu vi que realmente não tinham, **não tinha essa diferença de cores e não tinham realmente pessoas negras, e isso me eu comecei a perceber isso, recentemente, por causa das questões das cotas** (Professora Márcia, grifos da autora).

A justiça racial promovida pelas cotas possibilita um deslocamento significativo para o seu processo de consciência racial em elaboração. A realidade de composição do corpo docente da UFOP evidencia as cotas antes existentes, de “100% para brancos”¹⁰⁴. O silêncio diante do sistema que produz essa realidade (discriminação racial), nessa relação, também aponta para reflexos de uma branquitude normativa.

A gente abre o concurso colocando uma cota pra **uma pessoa... né?** pra negros, pardos índios, mas a gente... é... **Às vezes, não espera que essa cota será preenchida, né?!** [hum rum] A gente, **a gente coloca aquilo ali como se aquilo ali já tivesse no nosso ambiente e aí vem uma pessoa** com uma... que ... porque, às vezes, por exemplo, eu quando eu fiz, tudo bem, não tinha cota, mas eu não sei se eu me declararia entendeu?! (Professora Márcia, grifos da autora).

A forma com que os professores não brancos são percebidos pode representar, na fala de Márcia, uma surpresa em sua condição intelectual, uma ausência de um vocabulário que favoreça o reconhecimento dos privilégios e das desvantagens produzidas pelo racismo. Márcia expressa certa romantização da trajetória de professores negros, ao desconsiderar as violências em que são expostos em uma sociedade racista e ao serem percebidos com o olhar da excepcionalidade:

Eles têm um posicionamento, uma clareza, eu até acho que eles fazem uma **educação reversa**, eles nos ensinam algumas coisas que, às vezes, a gente não presta atenção, não é?! [...] Os colegas que eu tenho aqui são muito bons, **parece que eles são melhores que os outros, parece que esse, essa trajetória fortalece, engrandece, não sei eles vêm com um diferencial assim**. É engraçado, parece que aquele filho que fica lá no cantinho, que tem que chamar a atenção do pai, né?! Então, assim, realmente, eles vêm com **uma postura, assim, de excelência muito interessante**, então isso me chamou atenção (Professora Márcia, grifos da autora).

O termo utilizado por Márcia, “educação reversa”, chama atenção, uma vez que, na esfera do debate do racismo, em que a população branca tem argumentado em prol de um “racismo reverso” cometido de negros para brancos. A ideia de “reverso” parece-nos a conotação da inversão de uma natureza colonial imaginária, “nós e eles”, um fluxo natural que, no caso de Márcia, expressa o fluxo do conhecimento. Sua fala parece desencobrir uma concepção previamente estabelecida de ideal do docente branco.

¹⁰⁴ Maria Aparecida Bento (2005), ao escrever sobre branquitude e poder no contexto das mobilizações em prol das cotas raciais para a população negra, refere-se à homogeneidade dos brancos na universidade, como cotas 100% de brancos, e problematiza a naturalidade com que as pessoas brancas conviviam com esse cenário, sem questioná-lo.

Nos fragmentos destacados da entrevista de Luís, também é notada a marca que supõe a ideia de caminho antinatural, inverso, que é dispendioso para as pessoas brancas, não no seu sentido “autorrelato”, mas nas possibilidades de deslocamento de sistemas de hierarquização, contidos na ideia de esforço:

Tem muita coisa mudando e tem uma... **um esforço científico de conhecer cientistas negros** [sim] e reco... **reconhecer mulheres** (Professor Luís, grifos da autora).

A partir da narrativa de Luís e de Márcia, podemos perceber a operação da branquitude como sistema de dominação (exclusão), uma vez que localizam a ausência de docentes negras e negras no espaço universitário.

Exceção, né? É exceção, no meu departamento tinha **uma professora, assim, negra, que se autodeclarava negra, ela aposentou, agora tem outro** [hum rum], então assim, é exceção! É um departamento com mais de 30 docentes e, o, mas **o que é ser branco é muito difícil** porque... é, tem muitos, muitas interpretações [sim], então não sei o quê, né? De certa maneira, a branquitude vai aí representar, um, **uma posição social, é, privilegiada, né?** [hum rum] dada a [falha no áudio] **ocupações dos cargos** [sim] [...] É... Se, por um lado, é exceção, é, por outro, tem também a questão da... é... de **romper com a normalidade** da, vamos dizer, da branquitude aí, como cê tá usando o termo [hum rum] porque...é... distoa, né, quando, quando penso na **minha graduação, eu não tive nenhum professor negro.** [hum rum] Na graduação. Nenhum [hum rum], né, eu tive [falha no áudio], professores não brancos. Tive professores é... é... de outros países, **chilenos**, é... dois professores chilenos, tive um professor **cubano, né? Mas negro não tive nenhum.** [...] Nós temos **um professor aqui no Departamento de Física, que entrou por cota** e excelente! Excelente! Né? [hum rum] então, mas, é um lugar de resistência [hum rum]. **Enfim, um lugar de, de reafirmação... é... de mostrar que é... a, a etnia ou a raça, ela não, não, implica na sua competência acadêmica, né, mas aí, né?** Tem tanto outros condicionantes econômicos, né, quando a gente pensa aí e de infraestrutura, que podem dar essa impressão, né... assim... [hum rum] (Professor Luís, grifos da autora).

A percepção de realidade, no que se refere à composição racial do departamento de Luís, remonta a uma segregação racial, com espaços em que não brancos não estão, e o efeito disso pode significar, para os alunos, uma graduação sem contato com esses sujeitos formados na área de atuação, “um professor negro” [sic]. A lentidão da inclusão de professores negros nos remonta a um efeito do cenário apresentado no capítulo 1 de não cumprimento da Lei nº. 12.990/2014.

Ainda em observação à relação de docentes na fala de Iara, em sua entrevista, ela desconstrói algumas certezas postas em seu curso e na relação com o exercício da docência no

ensino superior, ao compartilhar não só suas sínteses, mas o modo com que dá seu processo de reflexões e desconfiança da branquitude como sistema normativo. A participante entrecruza essa realidade com outras opressões, como é o caso da luta feminista branca, que demonstra ser elementar para essa ruptura do ideal não masculino, o que delega às mulheres negras uma posição duplamente subalternizada, como já apresentado. Valores ideais se entrecruzam e favorecem os homens brancos.

Ah, mas emergência da profissão é marcada com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Aí você pensa que mulher? **A inserção da mulher branca, rica, a das classes mais abastadas, porque a mulher negra já era escravizada e depois já fazia parte das senzalas [hum hum] do mundo urbano moderno [sim?] e a mulher indígena foi exterminada,** porque, né? Trabalho excessivo, recusa ao trabalho, então **que mulher essa que está sendo inserida,** a própria, a própria conexão sala de aula dessas percepções, sabe? (Professora Iara, grifos da autora).

É destacada a experiência de Iara, com sua consciência racial e capacidade de leitura do racismo nesse espaço, que favorece suas possibilidades de intervenção na direção de uma educação e sociedade antirracista, diante da pré-aprovação destinada aos corpos brancos e masculinos, a partir das estruturas de dominação, sua saída tem sido insurgente, como pode ser visto abaixo:

Porque a gente dá essa pré-aprovação, por que a pessoa é branca e é homem? [sim] E aí eu vou fazendo questionamento por e tal e a pessoa vai ficando desconfortável, mas é um desconforto que todas nós passamos [risos], mas que essa pessoa não está acostumado, porque já tem uma pré-aprovação antes. Então ser um professor branco, no âmbito da universidade, principalmente na UFOP, né, porque nossa população é majoritariamente negra, mas você olha por corpo docente [hum rum] branco, homem, então, pra mim, é bem, bem díspare, né? [sim] Bem fora da realidade (Professora Iara).

Nota-se, na fala de Rodrigo, que essa habilidade de ler situações vividas na universidade de maneira racializada está suprimida. Aqui, o vocabulário apreendido das discussões raciais parece ser utilizado de maneira defensiva, que não emerge como a proteção apenas de si, mas pode ser compreendido como ideal de docente, uma vez é capaz de ler o racismo em situações tão complexas quanto, quando este é acessado fora da academia.

Eu tenho dificuldade de enxergar racismo, é, nas relações sociais que eu tenho com os colegas de trabalho [hum rum] é... Já vi algumas situações entre **colegas e discentes,** assim, **entre alunos e alunos** assim. [...] Então, eu percebo o racismo

nesses aspectos, assim da linguagem, agora eu não vê... **Nunca consigo enxergar** numa... numa relação, pode ser que eu tenha passado, né? Ao meu... **O meu, o meu lugar de branco talvez não me permita ver.** [...]

[Na academia de pilates] ela [Idosa] falou de um jeito assim: “ah, eu não sei, eu não gosto da Maju”. **Pra mim, claramente, ela não gostava porque ela era negra mas nem ela sabe que ela não gosta porque ela é negra, né?** [...] é tipo aquele que... “não tem cara de médico”, né? Que a pessoa gosta que... [sim] esse tipo de situação eu vejo muito mais andando aqui no meu bairro, que é de **classe média alta**, do que dentro da universidade, então eu acho que, nesse sentido, **a universidade tá melhor** [risos do entrevistado], eu fico mais feliz de tá nela (sim) do que tá no... no pilates, por exemplo (Professor Rodrigo, grifos da autora).

O último apresentado acima, do professor Rodrigo, reforça a importância de desvelar a branquitude também no ensino superior. As dificuldades de identificação do racismo e o modo de organização da instituição favorecem a manutenção da hegemonia branca, que, para ser interrompida, além do reconhecimento, demanda uma apreensão dos códigos, uma ampliação das chaves de interpretação desse contexto de maneira racializada. O autorrelato do professor, não é menos complexo que outras situações trazidas pelos/as demais docentes nesta seção, mas a distância de envolvimento significativo com o espaço do pilates pareceu seguro, o que contribuiu para que, nessa cena, fosse identificado o racismo ao mesmo tempo que esse reconhecimento não ameaça sua “noção de eu”, preserva a imagem da instituição e, logo, daqueles que a compõem.

A identificação de Rodrigo com a organização vigente da universidade parece ser esse empecilho também para que interrogue como o racismo pode estar presente também na seleção de professores universitários.

“Exigimos doutor, exigimos doutor”, nesse aspecto, se aparecer três negros doutores e 15 brancos doutores, eu já não acho que os bran... **que os negros teriam que ter vantagem** [hum rum] nesse sentido. O que eu acho é que chegou num ponto, nes... nesse aspecto, que já tá... **Quando chegou nesse ponto, dos negros serem doutores**, igual os professo... os brancos que estão ali com, com... **nós já tamo com um nível de competitividade...** uai... Vou falar um nome [pode falar], que eu tenho evitar [pode falar] [falas sobrepostas], mas o ponto de partida se igualou [hum rum] nesse momento, **na minha opinião**, [sim, entendi] **se igualou** (Professor Rodrigo, grifos da autora).

No capítulo 1, como já evocado, expusemos a materialidade do racismo a nível institucional, explicitada no não cumprimento da Lei nº. 12.990/2014. Agora, essas perguntas parecem caber de ser direcionadas às pessoas ocupantes dessas posições de poder de seleção nas universidades: estão esses sujeitos conscientes dos processos de subjetivação mediadas

pelo racismo? Que representações nutrem da população não branca em seus imaginários? Elas são forjadas em um encontro singular, autêntico com não brancos? A democracia racial é experienciada como mito ou sustenta a relação que estes estabelecem com os não brancos? Diante do conteúdo exposto nesse trabalho, podemos compreender o quanto se fazem necessárias essas e outras perguntas diante de sistemas normativos.

Na entrevista com a professora Ana, a naturalização de lugares sociais não é percebida sem crítica quando é abordada sua origem social (zona rural) ou as desigualdades vividas pelas mulheres, porém, quando o argumento aparece atrelado à ideia de raça, como já apresentado, essa condição independe para a docente, ao passo que isso não quer dizer que não reconheça as desigualdades raciais na sua fala, mas que não são lidas como provenientes da discriminação racial, elas são atribuídas a outros fenômenos estruturais e ou relacionais, como recusa a experiência de ser racializado. Reconhecer os marcadores de cor/raça nesse contexto parece demandar uma atualização na compreensão que Ana tem de si, que no caso implica na disponibilidade à consciência das vantagens simbólicas existentes em ser branca, “herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo” (BENTO, 2014, p.27).

A gente sabe que as desigualdades... né? É... possibilidades aí, essa... eu vejo muito assim... Essa **desestruturação da família**, de não ter esse controle mais, porque é perceptível quem tá em sala de aula, é... em relação ao aluno, você perceber aquele aluno que **tem uma família estruturada**, quer seja que só tenha pai, mas que é um pai responsável, só tem a mãe, ou o que more com a avó, mas que tenha, né? **Muito diálogo, você vê a diferença**, se é um aluno que lê bastante ou não, então, passa pela educação, se a educação não for excelente, na... lá na base, no início, ela vai capengar. E a gente sabe, que **nas periferias, né?** Nos grandes centros, **a classe, né?** Que não é **favorecida** ela vai perpetuar, **vai continuar nessa condição** [hum rum], por mais que se tenha condições de se estudar ultimamente, né? [hum rum] As, as... vamos dizer assim, as facilidades (Professora Ana, grifos da autora).

Os processos de auto-avaliação e autodireção presentes no movimento de vir a ser, na direção do desenvolvimento humano (conservação e crescimento), se torna mais eficaz quando o acesso aos conteúdos vivenciais se dá sem ameaças ao eu (KINGENT, ROGERS, 1977). A ausência de dados importantes tende a falsear o equilíbrio (percepção e experiência), o que nos possibilita compreender o fenômeno emergido na entrevista de Ana, em determinados momentos alguns marcadores sociais (gênero, origem social, classe etc) afetam as relações dos sujeitos, organizam estruturas institucionais, interferem no aprendizado e outros não.

Quanto as políticas afirmativas parecem, na percepção de Ana, como produtoras de acesso a quem vive condições desiguais, porém, “compensar uns problemas” (sic), como, na sua percepção, a raça não é um desses marcadores sociais, busca, de maneira evasiva, extensamente, por vezes esquivar-se nas palavras e no modo de se expressar:

A política de... é, é como... ela é **vista por alguns da sociedade** como uma dívida ao tentar **compensar uns problemas**, né? É... de outrora, mas que ainda persiste, eu me recordo que, quando fiz um concurso, eu acabei ficando em quarto lugar, mas era só os três primeiros, o **que ficou em terceiro... pela cota ele passou em primeiro**, me recordo que o... o que ficou em primeiro lugar, **ele entrou numa depressão... depois eu fiquei sabendo, né?** [sim] Mas é... o que ele entrou, ficou em terceiro lugar [hum rum] **concorreu, né?** É... então **na visão de, de muitos**, parece que fica aquela rixa assim, poxa: “mas eu passei em primeiro e eu **vou ter que dar a vaga pra quem ficou em terceiro**” [sim], né? Vendo desse lado, mas eu acredito que assim, uma política, mesmo que venha a se resolver [incompreensível] o problema da desigualdade, é um investimento maciço na educação básica, na formação (Professora Ana, grifos da autora).

4.4 Reflexo da branquitude na relação profissional entre docentes e alunes brancos e não brancos

Nesse tópico de análise, apresentaremos as reflexões das/os docentes diante da relação com alunes e na mesma direção dos relatos apresentados anteriormente, buscaremos elucidar reflexos da branquitude de impacto mais direto no encontro. Iniciaremos, mais uma vez, por Márcia. Durante essa entrevista, Márcia parece abranger aspectos de supervalorização de um tipo de conhecimento e de formas de se expressar vigentes nesse espaço, mas com a democratização do acesso à educação e, com isso, uma diversidade de diferenças, interrompe a ordem antes natural.

Eu acho que eu não sei se é a entrada das pessoas que não tinham acesso à universidade que acaba sendo associadas às pessoas que não têm uma base, mais fraca, ou uma menor diversidade cultural, porque isso também ajuda, né? A pessoa a captar, a ela ser proativa ou ela ser propositiva, diante de determinada pergunta, né? Então, assim, esse tipo de público ele mudou então ele fez que o professor, no meu caso, tive que lançar **mão e que aprender outras metodologias de ensino**, então a gente teve que se desdobrar, a gente tem que aprender pra poder ensinar, então, assim, eu acho que tirou a gente um pouco da nossa **zona de conforto**, né? Porque, às vezes, trabalhar com **uma matéria prima boa é fácil**, né? O difícil é quando ela não é, e conseguir promover esse conhecimento trazer essas pessoas. [...] É exatamente, e a gente não tem como dar isso, isso é uma coisa meio que eu vejo que **é meio perdida é uma lacuna da vida que não vai ser**

preenchida. Mas esses menin... [...], isso não significa que eles **não tenham capacidade de pensar de propor**, às vezes, então assim, por isso, eu acho que essas **metodologias ativas de ensino**, numa brincadeira, num jogo, numa competição por pipoca, eles saem muito, eles têm ideias, propõem, então assim... é nisso eu, a **gente tenta equilibrar... né?** [...] Eu acho que, que a pessoa não tem essa amplitude né? Sair um pouquinho daquela questão **do “beabá” da escola, talvez até o vocabulário seja restrito, então, assim, você fala, às vezes, você faz uma brincadeira, você fala um provérbio, você conta um ditado, você remonta alguma coisa, que você ouviu no jornal na CBN o aluno não sabe do que se trata** (Professora Márcia, grifos da autora).

A discriminação racial, na esfera da relação com discentes, não é colocada como uma dimensão que interfere no processo de ensino e aprendizagem, apesar de pontuar, no encontro com as/os docentes negros, a presença de uma “educação reversa”, o que parece emergir de uma abertura a uma reciprocidade e à possibilidade de reconhecimento de uma outra narrativa. A compreensão a partir de uma desconsideração do racismo reflete nas ausências pedagógicas (currículo, ementa, disciplina). Há um compromisso genuíno e reiterado com o como ensinar, que é seu norteador.

A questão racial, eu nunca vi não. Eu nunca tive incômodo, nunca vi, assim, diferença, eu não posso associar aqui ao rendimento escolar ou à forma como o aluno se posiciona na sala de aula, seria uma forma diferente, **melhor, pior, mais agressiva, mais introspectiva ou submissa, eu não associo isso à raça, cor eu**, eu associo, às vezes, a alguns alunos que parece que não têm um suporte financeiro, um apoio dos pais, que se sentem fragilizados aqui em Ouro Preto, como se eles estivessem meio abandonados assim, então, assim, eu vejo e, alguns semestre, já tive casos de alunos que eu senti [percebi] que o rendimento deles escolar era baixo **porque eles não estavam confiantes, porque eles não estavam seguros por causa de problemas de fragilidade emocional** (Professora Márcia, grifos da autora).

As respostas de Márcia nos coloca em contato com seus valores, cultura percepção de mundo, mediadores da sua constituição subjetiva, e nos possibilita compreender, ao mesmo tempo, a forma como percebe o outro. Foi observado uma supervalorização da “bagagem cultural” hegemônica, o que acreditamos que possa dificultar o reconhecimento de valores culturais, referidos em seu relato por grupos sociais historicamente excluídos do espaço acadêmico, o que contribui para um olhar hierarquizado, capaz de distorcer a realidade de que os saberes reificados na universidade (científico) é apenas mais um entre outros.

Na entrevista com Luís, é possível identificar presença de aspectos que facilitam a relação de aluno x professor e a compreensão da demanda de inclusão da diferença para além do acesso. A experiência de transitar em cursos de licenciatura e de bacharelado, favorece a

sua compreensão do fenômeno e contribui na leitura de elementos que auxiliam para uma maior abertura a diversidade e diferença, a partir da relação que estabelece com seus pares e observação dos mesmo com as/os alunes:

Então são físicos, e aí fez, né, mestrado, doutorado em Educação, em Ensino de Ciências, alguma coisa assim [hum rum]. E aí, né, quase todos os cursos, **cê tem apropriação dessas instruções**, né, pra quem não tem um domínio tão grande. [hum rum] Ah, **todo mundo acabou circulando por ali de alguma forma**. Quando você vai pra, pros outros, que são formados em Física, às vezes, em Química e Engenharia, aí acho que muda um pouco a relação, sabe? Porque nem sempre eles concordam com, com, com isso. **Não é nem pensar, se apropriam não, é de não concordar** [hum rum]. Então não fazem [entendi], então acaba sendo boa parte do quando cê vai pra Exatas, o, o **modelo de de educação, no ensino superior, é de transmissão, né, é de, de valorizar o erudito, então assim, o que que acontece quando vai falar de Física, se quer falar dos físicos, né [...]** (Professor Luís, grifos da autora).

A fala de Luíz, indica que há formações que favorecem o exercício da docência com umas instruções mínimas à inclusão da diversidade e diferença, destacando que as pessoas formadas no campo das ciências humanas e sociais, como é a Educação, mas que a rigidez presente nas/nos docentes de formação nas ciências exatas é uma realidade anterior ao debate do conhecimento, fruto que atribui ao modelo de “transmissão” da educação. Os pontos abordados por Luíz em algumas passagens convergem com uma fala de Rodrigo, como cada área pensa a produção de conhecimento, o que indica que algumas realidades só conseguirão ser alteradas com mudanças de epistemologias, mesmo que, no momento, seja observada pouca abertura para isso. O relato de Luíz contribui na materialidade da branquitude, entendo que a recusa a oferecerem em suas disciplinas conteúdos, representações de intelectuais negros por exemplo, faz manutenção a supervalorização da hegemonia branca nesse espaço, impondo um desafio aos alunos e alunas negros e negras acessarem, com qualidade, esse espaço, e que pode vez, pode ainda ter sua presença como não bem-vinda:

cê vai pro Departamento de Física, Matemática, que tenho colegas matemáticos... é... **quando se fala de aluno, é muito, muitas vezes, é pejorativo, com alunos negros, com alunos pobres, né?** É... Isso é uma forma de materialização também do racismo (Professor Luís).

A entrevistada Iara apresenta sua percepção sobre as vivências de violações na relação docentes e discentes, e desparticulariza o compromisso de interromper práticas dessa

ordem, apenas pelo viés da identificação. Não que ela não seja importante, mas existe um despertar para a necessidade de formação como um compromisso profissional com a inclusão da diferença. Iara demonstra a presença da sua capacidade de empatia com o outro, lançando-a nas relações com as/os alunos de maneira aberta ao encontro pedagógico. Capacidade que parece ter origem em suas experiências, mas não se limita a elas, pelo contrário, expande para o reconhecimento da necessidade de estudos.

Então é muito difícil quando você, está aprendendo e você é violentada por ter uma ideia, isso são coisas que me importam, porque, quando você é estudante, você pode não sentir isso, mas seus colegas contribuem pra você sentir essa percepção devido a essas experiências. Então são experiências que eu não quero repetir, **mas não só como base da minha experiência, porque aí, às vezes, também para aí, né?** Então **eu preciso de uma formação real, pedagogos me formem, então** quando tem esses espaços, da escola aberta, então, por isso, eu gosto de ir (Professora Iara, grifos da autora).

É observado, no discurso de Iara, como seu processo de racialização e de estudo da temática das relações étnico-raciais têm contribuído para a interpelação do projeto da supremacia branca no exercício da docência. Em sua narrativa, o acolhimento e a abertura para uma relação mais horizontal têm facilitado a receptividade dos conhecimentos trazidos por alunes ingressantes a partir das políticas de ações afirmativas.

E aí eu sou muita aberta, então eu coloco uma coisa e aí a própria estudante que está ouvindo já coloca isso: “mas, professora, e aí”? Aí, é isso mesmo! Olha, vamos lá, vamos avançar. **Então, é um jogo de cessar o poder também, né?** [...] Enquanto professora, eu sei que **eu tenho uma limitação na minha formação, eu quero avançar, então também eu preciso estar aberta quando isso é apontado, ainda que seja por um estudante que ainda vai ter acesso a esse conteúdo,** isso é, pra mim, muito tranquilo, fazer isso, na verdade, eu gosto até, porque aí eu encurto, um monte de caminho, entendeu?! Do que ter que fazer isso sozinha (Professora Iara, grifos da autora).

Para o professor Rodrigo, há uma dificuldade em materializar o racismo fora da macroestrutura e das instituições, e tende a não considerar a discriminação racial nas relações na universidade entre docentes, ou a partir da posição já ocupada de coordenação de curso. Retomando o pensamento de Frankenberg (2004), que nos provoca a pensar diante dos discursos de invisibilidade do racismo, cabe perguntar: para quem ele não é evidente?

Então eu percebo o racismo nesses aspectos assim da linguagem, agora eu não ve... Nunca consigo enxergar numa... numa relação, pode ser que eu tenha passado, né? Ao meu... O meu, o meu lugar de branco talvez não me permita ver [sim] outras coisas que... que vão a... vão além disso, o que eu consigo ver é o racismo generalizado, estruturante de maneira geral, né? [...] Eu acho que mais é **intrínseco do que explícito**, é, eu não consigo, **eu tenho dificuldade de enxergar racismo**, é, nas relações sociais que eu tenho com os colegas de trabalho [hum rum] é... já vi algumas situações **entre colegas discentes**, assim, entre alunos e alunos assim [hum rum] e... eu, particularmente, já vi, vivenciei mais problemas com colegas por causa da discussão de gênero [hum rum] que de raça [sim]. Como falei, isso é muito mais presente, eu já vi colegas que seriam... seriam muito... dito como muito conservadores nesse debate de gênero, pra ficar bem assim, conservador no discurso, é... e eu vi, muitas vezes, eu vivenciei muitas vezes, eventualmente com mulheres brancas, eventualmente com mulheres negras [hum rum], eu não consigo dizer, se com mulheres negras, eram, se era mais aguçado ou não do que mulheres com mulheres brancas, eu vi muitas vezes, nos meus nove anos com mulheres de maneira geral [...] (Professor Rodrigo, grifos da autora).

A invisibilidade, nesse sentido, é lida como reflexos da branquitude como posição do sujeito diante do racismo, que não se apropria de estudos e leituras que subsidiam reflexões nesse campo. Cabe destacar, como demonstrado no estado do conhecimento, que o ensino superior tem sido pouco estudado nessa temática em comparação com a educação básica.

Eu acho que o racismo, ele se apresenta de outras maneiras dentro da, da... no meu contexto da universidade, lá na Engenharia, eu acho que se **apresenta num debate elitista** da, da... do **conteúdo das disciplinas**, eu acho que ele se apresenta no **debate elitista e pouco negro no sentido da linguagem que a gente utiliza** [hum rum], ele se apresenta no **debate elitista no sentido da gente não discutir, por exemplo, o dia 20 de novembro**, é... ele se apresenta num outro debate mais... de um debate mais estruturante no sentido de a gente não pensar, não refletir sobre como as ciências tecnológicas, do ponto de vista da Engenharia, não incluíram o debate da não-neutralidade da tecnologia, de raça, de gênero, de sexualidade. [hum rum] **Todas as decisões da Engenharia, eu acho que umas das coisas estruturantes da Engenharia, de fato, é isso que muitos colegas não só não fazem esse debate como ainda... ainda vendem o discurso que... que é uma... tudo decisão é técnica, só existem decisões técnicas** [...] (Professor Rodrigo, grifos da autora).

Na posição da professora Ana, já foram identificadas as contradições quanto a considerar a relação dos marcadores sociais com as relações estabelecidas, as trajetórias de vida, e tem uma maior abertura para experiências que atravessam sua trajetória, sua origem social, sua condição de mulher, e como seu percurso de intensa dedicação para a construção da carreira é conflitante para o seu eu pensar a ideia de que tenha tido algum privilégio nesse processo, já que teve de enfrentar muitas barreiras sociais. Isso reflete uma ausência de referenciais que debatem a temática, seja em contraste com as trajetórias de pessoas negras ou

exclusivamente teóricas. O significado de privilégio não pressupõe uma vida fácil das pessoas brancas ou homens, mas que a sua condição de gênero e raça não lhe foram um empecilho nessa jornada. Se o olhar da pessoa no mundo não é neutro (isento de influências), como o conhecimento que essa pessoa produz pode ser? Isso pode parecer uma conceituação de neutralidade confundida com objetividade.

Não passei... Tive vantagem em cima de ninguém [hum rum], sofri, eu falo pros meus alunos: **“você não me venham com choradeira porque você não está falando com alguém que ganhou tudo de mão beijada, né?”** [hum rum] O... Batalhei, contei minha história de vida [hum rum] pra eles, então tem certas desculpinhas que não colam comigo [sim], porque eu sei o que é dificuldade também, então **o tempo somos nós que fazemos**, então, diante de tudo, é... isso, **claro, você conseguiu, hoje, um concurso, universidade é... é visto, assim, pelos outros: “ah, conseguiu porque é branca”**. A condição que eu tive, desde pequena, sempre me forçou a correr atrás [sim], então, hoje, eu me vejo sim como professora da universidade, são vários olhares, né? Mas é uma recompensa de todos os trabalhos que eu fiz, dos objetivos que eu tracei. [hum rum] **O que eu vejo, hoje, nessa sociedade, que os adolescentes e os próprios adultos parece que não traçam o objetivos, né?** Na vida que nós temos com as tecnologias, uma implosão de informação, bombardeio, [sim] mas essas informações se não se tornam conhecimento para pessoa não adianta de nada [hum rum], né? [inaudível] Então e pelas informações que nossa, eu tenho 42 anos, que eu tinha, na época, e pela visão que tinha das coisas. [hum rum] Hoje em dia, está bem complicado, **não vejo sonhos, né? Não vejo uma grande parte da sociedade traçar um caminho objetivo. “Vou traçar um objetivo e correr atrás”, mas creio que aqueles que fazem, conseguem, a duras penas, [sim] como foi a minha.** Não foi fácil chegar aqui eu tive que me privar de várias coisas (Professora Ana, grifos da autora).

Os questionamentos levantados pela professora são congruentes com sua leitura de mundo não racializada e, para ser deslocados, precisam ser mais esgotados em seus elementos. Quais condições favoráveis a população não branca tem para traçar objetivos a longo prazo em um contexto subalternização de suas existências, de extermínio, desigualdades econômicas, de acesso a bens e serviços? Quais são os horizontes possíveis a serem vislumbrados nessa relação com o racismo?

Ao ser apresentada a condição da professora na universidade, majoritariamente masculina e que é organizada também por esse ideal normativo, contribuiu pra esgotarmos dúvidas sobre a compreensão da entrevistada acerca da perspectiva do privilégio¹⁰⁵, só que a partir de um marco menos disputado para a entrevistada (internamente e no coletivo), como é o tema das relações raciais. A ampliação dos elementos do diálogo possibilitou observar se,

¹⁰⁵ Segundo Adilson Moreira (2007, p. 147), na obra *O que é discriminação?*, privilégio é “qualquer título sanção, poder, vantagem ou direito garantido a um indivíduo por pertencer a um grupo ou grupos cujas características são representadas como ideais”.

nessa situação, estava presente uma postura defensiva da docente ou se existia uma ausência de compreensão da linha argumentativa, do que são privilégios. A professora Ana, quando perguntada sobre professoras universitárias e/ou pesquisadoras que vivenciam a maternidade, demonstrou compreender a dimensão de privilégio, tal como proposto, uma vantagem intrínseca, que, no espaço acadêmico, pode se traduzir no máximo de aproximação do ideal masculino e, logo, no seu papel social. Ao mencionar o ritmo de produção exigida, a organização dos eventos acadêmicos (congressos, seminários etc.), identifica um favorecimento estrutural aos homens e às mulheres que não optam pela maternidade.

Não! **Eles não olham isso** a, a, a, CA[PES]... né, a, esses órgãos de fomento num olham se **você tem família**, [não] se você tá sozinho. **A cobrança de, de publicações, né**, é, é enorme, é mesma, [hum rum] então é, **é até questionável, né?** [sim]. Essa [os congressos nem, nem], os eventos... acolhem, né... nem levam candidato... cê levar... mas como é que cê faz? **Se cê tiver uma criança**, lá nesse espaço não tem... (Professora Ana, grifos da autora).

Se o racismo é suprimido na compreensão da realidade brasileira ou delegado a um passado longínquo, a discriminação racial não se torna chave de leitura para, por exemplo, as ausências de docentes ou discentes desse espaço, como é para Ana, quando estima que a maioria de seus alunos é branca sem questionar essa realidade em um país majoritariamente negro (pretos e pardos). O deslocamento parece acontecer no “encontro” com o aluno negro e sua arte:

pelo o que eu vejo na foto, eu posso dizer que 70% são brancos, mas pra dizer que são afrodescendente [hum rum], na minha visão, [sim] que eu denomino, não são afrodescendentes, é... dos outros cursos aí [sim], como eu não... mas assim... E aí teve um aluno da Filosofia, não me recordo o nome dele agora, mas ele começa... **foi o que deu um show em todo mundo, né? Mas eu gostei, ele, ele, né?** Declamou um poema, **ele é lá de... do Ceará**, de Fortaleza, acho... não... da maior cidade vizinha... menor, mas ele é do Ceará e **afrodescendente, menino de favela**, ele vai... então... depois ele fala que o poema é... **tem a ver com a vida dele, né?** E que... das dificuldades **de um aluno, né?** É, é, que está aqui na universidade **por medidas, né? Por políticas, né?** [de ação afirmativa?] **de ações afirmativas** e que... com a bolsa, com **assistência estudantil** que ele recebe, vem recebendo, que ele consegue se manter e estudar [hum rum] e o que ele foi retratando, assim, deu um show da fala dos demais, tanto que **todo mundo ficou quieto, imagina uma metade de um ginásio, assim, cheio e escutando... da importância**, mas, acima de tudo, da importância que ele dá aos colegas universitários [hum rum] que muitos deveriam tá lá, que dependem, né? (Professora Ana, grifos da autora).

O relato acima nos permite identificar vários elementos descritos que remetem a uma experiência da condição de vida da população negra brasileira, à heteroidentificação, à condição de moradia (periferias), à situação econômica familiar, ao acesso à universidade garantido por políticas afirmativas e às políticas de permanência como possibilidade de conclusão. É possível dizer que esse é um dos poucos momentos em que a entrevistada consegue trazer, de forma particularizada, a condição do perfil não usual de discentes e as “novas demandas”, mas que também não se sustentou. A entrevista parece ter contribuído nessa direção reflexiva, apesar de não ter conseguido produzir, no momento em que ocorreu, nenhuma interrogação sobre os esquemas de pensamento já estabelecidos. O direcionamento continua ao outro, negro, e, se não há reconhecimento do racismo como um problema atual, que se sustenta de maneira relacional, perpetua-se, na nossa sociabilidade, como parte da cultura, favorece a permanência numa “zona de conforto”, que mais parece um processo de proteção do eu.

Talvez agora nessa disciplina, até meio **me faça, depois, questionar a professora que tá trabalhando a disciplina de étnico-racial** [hum rum] até bom perguntar isso depois pra ela. [sim] O que que ela está é... [trabalhando com eles] assim... [o título] qual a, a, qual foi a percepção dela em relação aos alunos, né... [sim] aos trabalhos dos alunos, **até depois eu vou questionar** [...] (Professora Ana, grifos da autora).

A organização dos relatos entre percepção de si, da docência, da percepção do outro (docente e discente) nos indicaram apenas uma sistematização dessas ideias, o que demonstra, em nossa análise, o quanto essas dimensões são coexistentes. Na subjetividade, na prática profissional e na relação com o outro estão às voltas com toda a condição complexa da existência e suas matrizes sociais, culturais e históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui retomaremos, brevemente, a proposta de estudo, os métodos utilizados para a sua realização e suas implicações, arguindo as considerações finais deste estudo, ao indicar os apontamentos identificados no encontro com as e os docentes representantes das cinco grandes áreas de conhecimento da UFOP.

Buscamos, na realização dessa pesquisa, evidenciar os reflexos da branquitude na docência e usamos, como mobilizadoras desses discursos, as PAAs que impactam a universidade pública federal, sendo elas a Lei nº. 10.639/2003, a Lei nº. 12.711/2012 e a Lei nº. 12.990/2014. Para tal, se mostrou necessária a conceituação de raça tal qual é operada na atualidade, uma categoria social de dominação. O percurso antropológico feito por Munanga (2003) nos possibilitou compreender a transição da esfera biológica para sistemas culturais. As particularidades e as vivências na realidade brasileira (GUIMARÃES, 1995; 1999) foram centrais nas discussões e as maneiras pelas quais esse sistema vêm se mantendo vigentes a partir de interesses econômicos (capitalismo) e se entrecruzando com outras opressões (sexismo) (QUIJANO, 2005).

A raça se apresenta, então, como um significante de flutuação constante, assim como outras identidades (gênero, etnias, sexualidade etc.), e, para chegar à sua dimensão pessoalizada e singular, demanda-se uma operação complexa dos sujeitos, de se desvencilharem dos sistemas pré-estabelecidos. Caso essa diferenciação não aconteça ou aconteça de maneira parcial, o eu branco ou não branco se tornam reflexos de uma fantasia colonial. A população negra, ao longo do processo de migração forçado para o Brasil, vem sendo colocada no lugar de margem, sendo delegada a sua existência às condições materiais e simbólicas desfavoráveis ao desenvolvimento. Cabe a esse grupo forjar novas possibilidades de reexistência¹⁰⁶. Como foi apresentado neste trabalho, o período que remonta à Primeira República (DOMINGUES, 2007) foi protagonizado por lutas em prol de uma história descolonizada da população negra, e produziu conhecimentos, teóricos, ideológicos, políticos, o que ressignificou a ideia do que é ser negro, assim como a própria ideologia de raça.

O campo da Educação, ao longo dessa trajetória de lutas pela igualdade racial, esteve pautado pelo Movimento Negro, como foi apresentado no capítulo 1, que alinhou as reivindicações de cada tempo dessa organização política. Assim como diversas áreas de

¹⁰⁶ Termo forjado por Ana Lúcia Silva Souza (2009), a partir de sua tese, que identifica, no movimento hip hop, um redimensionamento de identidades e a ressignificação dos papéis sociais diante do racismo.

conhecimento (Medicina, Psicologia, Artes), esse campo sofreu influências do pensamento eugenista (COSTA, 2004; D'ÁVILA, 2006), que sustentou o projeto de nação e, logo, as políticas engendradas para essa concretização, o brasileiro ideal, o universitário ideal, o político ideal. Isso parece ter gerado um grande interesse na produção de conhecimento, a considerar pelos inúmeros trabalhos que têm sido produzidos nessa temática (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018) e as próprias transformações do campo, a partir da realidade que essas e outras pesquisas (PNAD, 2017) evidenciam, bem como as reivindicações sociais que alcançam uma maior democratização do acesso, ao pautar a descolonização dos conteúdos ofertados. O que este trabalho buscou demonstrar é que a tradição de legislações antirracistas não “pegam” no Brasil, o que é um indicativo de que a cultura do racismo precisa ser compreendida e enfrentada na ordem da subjetividade.

As legislações não são algo dado, são fruto de uma agenda de mobilização de pessoas à margem que vivem sob ameaça daqueles que são o centro, que hegemonicamente detêm o poder de negociar. As primeiras décadas do século XXI, no Brasil, conduzidas por um governo de esquerda, foram marcadas por essas negociações de agendas, mas essa abertura normativa, no que se refere à realidade da execução das leis, aponta para desafios, seja na ausência de implementação em todas as etapas do ensino, nas escolas públicas e privadas (Lei nº. 10.639/2003), na mobilização de denúncias de possíveis fraudes (Lei nº. 12.711/2012), ou na interpretação seletiva que impacta o cumprimento das normativas (Lei nº. 12.990/2014). Diante desse cenário, apresentamos, no capítulo 2, algumas contribuições da Psicologia para o campo de estudo das relações raciais, como elas têm entrando no *hall* de interesse dessa ciência e como sua origem moderna perpetua um modo de pensar universalista que corrobora para a manutenção do *status quo*.

Ainda no capítulo 2 foi engendrado o desafio de produzir uma reflexão a partir da minha experiência de formação na Psicologia humanista. Por meio da ACP, busquei demonstrar como os processos psicológicos de vir a ser em uma sociedade organizada estruturada pelo racismo são obstruídos. Se o que é ser negro ou branco precede a existência, o fluxo do desenvolvimento que caminha na direção de ser quem se é tem relação direta a como o eu se percebeu na relação com outro. Se é possível experimentar a aceitação da sua alteridade, estabelece-se uma relação autêntica de compreensão, em que ao mesmo tempo que se é, aceita que o outro também seja. As bases teóricas selecionadas nesse trabalho nos possibilitam identificar o racismo como fenômeno da branquitude, e que nessa abordagem de um encontro intersubjetivo, em meio a significantes racializados, se faz necessário destacar a

posição subjetiva do branco em coexistências com os não brancos. Sendo a subjetividade estabelecida na relação eu/outro/mundo, em uma sociedade racista, precisamos compreendê-la também como instância racializada, ou seja, ela é afetada pelos significantes da cor/raça que são compartilhados. Na análise dos dados, a ACP pode auxiliar na compreensão dos fenômenos que emergem na reflexão das/dos docentes acerca das questões raciais, contribuindo no estabelecimento da relação entre a percepção subjetiva da pessoa entrevistada com o seu comportamento, na identificação da presença de condições facilitadoras do desenvolvimento de relações autênticas, e quando ausentes a/ao docente, sinalizou uma compreensão seletiva da realidade. Conta que não se mostrou exata, nas entrevistas, referendando a complexidade de fenômeno, em que a capacidade cognoscível, apenas não se mostrou suficiente para acessar a realidade racial vivida na nossa sociedade.

Para alcançar o objetivo de marcação da branquitude na docência de ensino superior e entrelaçar com as discussões da subjetividade, foi preciso lançar mão de uma metodologia qualitativa que nos favorecesse chegar o mais próximo possível do campo experiencial dos sujeitos de nossa pesquisa. As entrevistas foram utilizadas como instrumento de escuta empática, o que foi muito novo para mim, na posição de pesquisadora, de modo que ainda estou às voltas com essas implicações para a pesquisa. O fato foi que, observado o resultado, me parece ter conseguido produzir uma atmosfera segura, para que os entrevistados e entrevistadas pudessem se expressar de maneira autêntica.

Os primeiros resultados se referem ao processo do levantamento bibliográfico que verificou que os estudos da branquitude têm ganhado interesse nas pesquisas científicas, mas que ainda são pouco interrogados na etapa do ensino superior (Anexo 1) e, em se tratando da docência, são ainda mais escassos (LABORNE, 2014; NOGUEIRA, 2015; QUEIROZ, 2018). O levantamento das produções de associações científicas, como a ANPED (educação) e a ABPN (multidisciplinar), apresentou cenários bem diferentes, ao passo que, mesmo a educação tendo um protagonismo na produção de conhecimento acerca das relações étnico-raciais, a ABPN tem captado muito mais estudos no tema da branquitude, inclusive de pesquisadores do campo da Educação. Parece que escolhas vêm sendo feitas pelas associações e/ou pelas/os pesquisadoras/es, e cabe se aproximar mais dessas instituições e/ou dessas/es pesquisadoras/es para a compreensão desse fenômeno.

Nosso objetivo também esteve às voltas com o perfil de docentes da UFOP. A partir dos dados da CGP, identificamos que há um abismo racial, em que o corpo docente é constituído por 17,18% de pessoas identificadas como negras, enquanto 41,64% são brancas,

cerca de 0,11% são indígenas, e 1% é amarela. Cerca de 40,5% não têm essa opção identificada. Esse número de abstenções, a princípio, no cenário do estudo, não foi desqualificador dos dados, mas incitou um questionamento sobre as possibilidades de sentido, que foi sendo ampliado no encontro com as/os professoras/es entrevistadas/os, observado que houveram mudanças na compreensão de pertencimento racial e logo na autodeclaração, ao longo de suas trajetórias na UFOP, mas não a alteraram nesse registro, assim como entrevistado um pessoa indígena que não estava identificada assim nesses registros. O contato com os/as docentes e técnicos da universidade que trabalham com esse procedimento, foi tomado nota da burocracia para alterar dados de natureza cadastral, o que contribui para ausência de motivação para que as/os professoras/es possam fazê-lo. Foi suscitada também, nas trocas de informações com representantes da PROAD e com outros professores não informantes, a possibilidade de o dado ser preenchido pelo próprio técnico atendente, de forma intuitiva, sem a manutenção do direito à autodeclaração. Todas essas variáveis são de conhecimento da universidade que, mesmo provendo de um sistema informatizado, o Minha UFOP, citado pelos entrevistados, não houve mobilização para a qualificação desse dado. Isso, na nossa opinião, também se trata da dimensão do poder, das escolhas individuais e institucionais que estão sendo feitas a todo tempo, da ausência de uma consciência racial no processo de decisão, que impede de que seja refletido o impacto dessas escolhas para brancos e não brancos, pois eles podem ser afetados de maneira diferenciada (favorecimento ou desvantagens) e quais interesses, do ponto de vista das políticas públicas tomar nota desse cenário é o que pode viabilizar o controle social diante de uma políticas afirmativas como a Lei 12.990/14 trabalhada nessa pesquisa. Foi observado também que, no cenário de construção de equidade de gênero, nesse espaço, ainda há um longo percurso até que se reflita sobre a proporção da população brasileira, sendo a UFOP composta majoritariamente por homens brancos.

A partir das entrevistas, podemos dar contornos aos reflexos da branquitude no ensino superior, identificados na organização desse espaço e também nas relações interpessoais que, por vezes, se ligam à demarcação de um lugar natural para si e para o outro, o que também pode ser compreendido como poder. A emergência da categoria “pardos não negros” parece explicitar a complexidade mais atual no momento, no campo das políticas públicas nesse tema, que é a heteroidentificação. As/Os docentes entrevistadas/os parecem usufruir do privilégio da birracialidade (serem confundidos como brancos, mesmo que contra a vontade). No país estruturado por padrões normalizantes raciais, de gênero, produtores de

desigualdades econômicas, privilégios têm a ver com classe, mas não somente. No relato das professoras e dos professores, privilégio, em um país desigual e racialmente hierarquizado, pode significar não ter a cor da pele como um desqualificador do seu pensamento, da capacidade de realização. Também pode significar conseguir acessar uma escola pública de qualidade, ser incentivado em sua longevidade escolar, ter a infância protegida, ter acesso a bens culturais e serviços, não ser exterminado pelas políticas de morte, ter suporte financeiro familiar durante a graduação, apoio emocional, diálogo e compreensão, redes de relacionamentos profissionais. Já a racialização da subjetividade não se trata, objetivamente, de uma confirmação do fenotípico, da consciência do modo que a forma com que a pessoa se percebe e percebe o mundo é atravessada pelas tensões raciais.

A tomada de consciências dos considerados privilégios presentes na trajetória e no exercício da carreira na docência do ensino superior público no Brasil pode contribuir para romper com o projeto racista e sexista nesse espaço e logo na atuação e prática dos profissionais que a universidade forma, no conhecimento que está produz. Os desafios incidem no enfrentamento pessoal, público e epistemológico de um sistema que se retroalimenta das desigualdades que cria, numa escolha consciente de agir na direção de produzir fissuras nessa estrutura de constante atualização, e está dado para brancos e não brancos. E nesse ponto o histórico do movimento negro, como visto, demonstra suas combativas estratégias de interrupção da engrenagem desse “moinho”. Os movimentos negros, de esfera nacional, profissionais, estudantis, feministas citados nesse trabalho, demonstram a desnaturalização dos sistemas normativos como única via possível de possibilitar um devir negro. Cabe às pessoas brancas aderirem a esse novo projeto de nação, em que a consciência de sujeito racializado conduza a direção de enfrentamento desses privilégios baseados nos construtos racistas e não na direção da preservação.

Com isso, esperamos ter contribuído para tornar evidente a potência de uma compreensão subjetiva da problemática que está envolta aos estudos críticos da branquitude no Brasil. Estudos que abordem identidades e identificações, como vemos o nosso, são marcados pela complexidade de apresentar argumentos em defesa de uma identidade e suas implicações na sua constituição (subjetividade tem cor) e ao mesmo tempo busca a desconstrução de essencialidades. O nosso estudo nos apresentou ambivalências e contradições, que se mostram frutíferas para as discussões da diversidade e diferença, e estas nos impulsionam na direção da construção de uma educação para as relações raciais e étnicas. No que tange aos povos tradicionais indígenas, o contato com Iara, demonstrou a limitação da

categoria raça na compreensão das particularidades vivenciadas nesse espaço. O racismo brasileiro descaracteriza de forma violenta, de modo a suprimir as diferenças dos grupos étnicos, apagando a cultura e os valores que cada grupo mantém ancestralmente. Os colonizadores trataram de organizar o outro, africanos e povos nativos, em grandes categorias negros e “índios”, e que diante da Branquitude podem, em alguma medida, na experiência de ser racializado se encontram (aproximação e distância do ideal), mas que precisam ser analisados por chaves de leitura que discutam as implicações do ponto de vista étnico. Outras tratativas parecem, a priori, a manutenção do olhar colonial sobre esses povos.

A presença de uma maior diversidade étnica e racial mostrou-se na pesquisa como uma oportunidade para as/os docentes, nessa experiência do encontro com a diferença atualizar os significantes de cor/raça estruturadas pela branquitude. O que, pela pesquisa nos indica, que talvez possa estar presente na experiência dos discentes não brancos, mas que para ser confirmado caberia um novo estudo em que estes também fossem ouvidos. De modo a verificar o quanto desses deslocamentos tem se traduzidos em ações pedagógicas na sala de aula, ou na relação que os discentes não brancos estabelecem com as/os docentes.

E, nessa direção, esperamos que nosso trabalho contribua para evidenciar o que se trata estudar a branquitude nos espaços de supremacia branca, para o processo educativo antirracista, para uma educação que tem se movido, até então, no sentido contrário da supremacia branca e não contra brancos. Buscamos adensar os trabalhos que visam a produção de uma educação para as relações raciais que funcione na prática cotidiana, ao descortinar processos subjetivamente violentos, existentes nas relações interpessoais, que limitam as possibilidades de compreensão, mas que também existem nos processos institucionais. O foco na agência do sujeito na transformação da realidade se une a outros diversos trabalhos produzidos em prol de uma educação inclusiva, aberta às diferenças. São as possibilidade de abertura a diferença que nos fomentam na confiança de que “outra educação é possível”¹⁰⁷ e, logo, na construção de uma sociedade menos normativa. No fim, espera-se que a motivação por investigar a branquitude esteja mais facilmente acessível agora do que antes, pois explicitar uma identidade para garantir a alteridade é elucidar valores e cultura compartilhados como grupo, como via de desmistificar as hierarquias e interrogar esse lugar de olhar o outro.

¹⁰⁷ Expressão utilizada em alusão à obra *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, de Luana Tolentino (2018), em que descreve diferentes atividades realizadas na educação básica e orientadas por uma pedagogia insurgente.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, Mauro Martins. A subjetividade e sua pesquisa. **Memorandum**. 10, 2006. p. 93-97.

AUGRAS, Monique. **O Ser da compressão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. Petrópolis, Vozes 1986. 96p.

AMATUZZI, Mauro Martins. O significado da psicologia humanista, posicionamentos filosóficos implícitos. **Arq. bras. Psic.** Rio de Janeiro, 41(4), set./nov. 1989.p. 88-95.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites - século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 267p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-57.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 173f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERNARDES, Lúcia Helena Garcia. Subjetividade: um objeto para uma psicologia comprometida com o social. (Coleção História da Psicologia no Brasil/coordenadora Regina Helena Freitas Campos). São Paulo. Casa do Psicólogo. 2007. 178p.

BRASIL. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Org.) Coleção Educação para Todos; vol. 5. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. 394p.

BRASIL. A Política de Promoção da Igualdade Racial no governo federal em 2006 e o Programa de combate ao Racismo Institucional. (In) **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos Luciana Jaccoud (org). Brasília: Ipea, 2009. 233 p.

BRASIL. Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Presidência da república. Rio de Janeiro. DOU, 1934.

BRASIL. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: DOU, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: DOU, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 12.990**, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: DOU, 2014.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, 2004.

CAMPOS, Ronny Francly. A Abordagem Centrada na Pessoa na história da psicologia no Brasil: da psicoterapia à educação, ampliando a clínica. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 21, 2º sem. de 2005, p. 11-31.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, p. 607-630, ene./jun. 2010.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). 231f (Dissertação de mestrado). Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Portal Geledés. 2011. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em 26/02/2020.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 13-23.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, UniCEUB, FACJS, v. 2, n. 1-7, p. 31-50, 2007.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 237-246, jun. 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.).

Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 161-190

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Joaze Bernardino Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel (Orgs). 2ed. Belo horizonte. Autentica. 2019. p.79-106.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Relações Raciais:** Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os. Brasília: CFP, 2017. 147p.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. 228p.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil - 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 399 p.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. vol.12, n.23, 2007. p.100-122.

DIAS, Lucimar Rosa; CATANANTE Bartolina Ramalho; SILVA; Maysa Ferreira da, SOLIDADE, Wilker, ANDRADE ,Josiane; ARICA, Thalita. Capítulo 5 - Implementação da Lei 10.639/2003. *In:* SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia. MIRANDA, Shirley Aparecida de. (Orgs) **Educação das relações étnico-raciais:** o estado da arte. Curitiba. NEAB-UFPR e ABPN, 2018. p. 147-208.

DINIZ, Margareth. O método clínico e sua utilização na pesquisa. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 120, 2011. p. 09-21.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 191p.

FERREIRA, May Guimarães. **Concepções de subjetividade em psicologia**. Campinas,SP. Pontes. Maranhão, MA. CEFET. – Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. 200. 112p.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **A invenção do psicológico:** quatro séculos de subjetivação 1500-1900. 7d. São Paulo. Escuta, 2007. 184p.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não marcada. *In:* **Branquidade:** uma identidade branca e multiculturalismo. Vrow Ware (Org) tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Garamond. 2004. p.307-338

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 20. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 236p.

GOBBI, Sérgio Leonardo, MISSEL, Sinara Tozzi., JUSTO, Henrique, e HOLANDA, Adriano. **Abordagem Centrada na Pessoa:** Vocabulário e Noções Básicas da Abordagem Centrada na Pessoa. 2.ed. São Paulo: Vetor. 2005. 275p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, v. 6/7, p. 67-82, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S.l.], v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 419-441.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Joaze Bernardino Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel (Orgs). 2ed. Belo horizonte. Autentica. 2019. p.223-246.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, William. B.; HOLANDA, Adriano Furtado; GAUER, Gustavo. História das Abordagens Humanistas em Psicologia no Brasil. *In*: MASSIMI, M. (Org.). **História da psicologia no Brasil do século XX**. São Paulo: E.P.U., 2004, p. 105-129.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *In*: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005, p. 179-226.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho; VEIGA, Greive Veiga (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed.1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP** n.º 43, novembro 1995 pp. 26-44.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Edição 11ª. Reimpressão- Rio de Janeiro: DP&A, 2011. 102p.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18. Supl. 2002 p. 57-65.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo. Elefante. 2019. 356p.

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015**. Brasília. 2017. p. 1-5.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013**. Tatiana Dias Silva e Josenilton Marques da Silva. Brasília. 2014. p. 2-27.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? *In: Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG : debates, implementação e acompanhamento*. Juliana Silva Santos, Natália Silva Colen, Rodrigo Ednilson de Jesus (Orgs). Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2018. 144p.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? 2011. 278f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2011.

KILOMBA, Grada. A máscara. Traduzido por Jess Oliveira. 1. ed. *In: Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial negra branquitude e trajetórias de docentes da educação superior**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014. 156p.

MACHADO, Eliana Sambo. Visibilidade não marcada da branquitude: discursos de mulheres brancas acadêmicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 375-398, jan. 2018.

FONSECA, Marcus Vinícius. Escola e status racial em Cachoeira do Campo/MG no século XIX. **Cad. Pesqui.** 2015, vol.45, n.155, pp.156-177.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 161-184, jan./abr. 2019.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009. 304p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Perspectivas de Rappers Brancos/as Brasileiros/as Sobre as Relações Raciais um olhar sobre a branquitude. 2015. 180f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia. Salvador. 2015.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. A branquitude invisível- pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? *In: Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Tânia Mara Pedroso Muller, Lourenço Cardoso (Org). 1ed. Curitiba. Appris, 2017. p.53-89.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educ. rev.** Curitiba, v. 34, n. 69. June 2018. p. 193-207.

MOREL, Benedict-Augustin. Tratado das degenerescências na espécie humana. **Revista Latinoamericana Psicopatologia**. Fund., São Paulo, v. 11, n. 3. 2008. p. 497-501.

MÜLLER, Maria Lúcia. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. *In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). Relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 73-106.

MUNANGA, Kabenguele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. (Acesso em: 1º/03/2020.)

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003. 412p.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de; AUGUSTA, Aline de Assis. Diversidades étnico-raciais, na formação de professores: estudo das ementas de disciplinas dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior públicas localizadas no estado de minas gerais. *In: GONÇALVES, Clézio et al. (Orgs.). Pensando África e suas diásporas: aportes teóricos para a discussão negro-brasileira*. Belo Horizonte: Nandyla, 2015, p. 168-184.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu...*In: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (Orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-125.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, v. 40, p. 122-137, 1999.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicol. Soc.** Porto Alegre, v. 19, n. 3, Dec. 2007 . p. 14-19,

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e America Latina. *In*: Lander, Edgardo. (org.) A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. **Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p.105-127.**

ROGERS, Carl Ransom.; KINGET, G. Marian. **Psicoterapia e Relações Humanas**, v. 1, Belo Horizonte: Interlivros, 1977. 288p.

ROGERS, Carl Ransom. **Terapia centrada no cliente**. Tradução. Cecília Camargo Bartalotti. Revisão da tradução Silvana Vieira. São Paulo. Martins Fontes, 1992. 620p.

ROGERS, Carl Ransom. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U. 1983. 155p.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo. 29, n. 1, p. 125-146, jun. 2003.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Políticas de ações afirmativas novos ingredientes na luta pela democratização do ensino superior**: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto. 2011. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Os reflexos de Durban em Ouro Preto e sua repercussão na UFOP**. André Lázaro organização. Coleção estudos afirmativos, 5. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2015. 120 p.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 32, n. spe, 2012. p. 166-175.

SANTOS, Wellington Oliveira dos; VASCONSELOS, Daiane da Silva; HOLTZ, Patrick. Capítulo 7 - Identidade Negra e Multiculturalismo. *In*: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia. MIRANDA, Shirley Aparecida de. (Orgs) **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba. NEAB-UFPR e ABPN, 2018. p.265-317.

SCHUCMAN, Lia; CARDOSO, Lourenço. Apresentação dossiê branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 5-7, jun. 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “braquissimo”**: raça hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EdUFBA, 2018. 146p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. 147p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 268p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde**. Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242

SCHWARCZ, Lilia. MACHADO, Maria Helena P. T. Questão da introdução do quesito cor/raça no CV Lattes. **Portal Geledés**. 28/05/2013 *In*: Casos de Racismo. 2013. s/n.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. 182p.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: Reflexões para o campo de estudo. *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Org). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1ed. Curitiba. Appris, 2017. p. 19-32.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia. MIRANDA, Shirley Aparecida de. (Orgs) **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba. NEAB-UFPR e ABPN, 2018. 670p.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de; ALCARAZ, Rita de Cássia Moser; SOLIDADE, Wilker; SANTOS, Richard Christian Pinto dos; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. Capítulo 2 Os caminhos da pesquisa. *In*: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia. MIRANDA, Shirley Aparecida de. (Orgs) **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba. NEAB-UFPR e ABPN, 2018. p. 33-50

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270p.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). Dossiê - Educação Feminina: História E Memória. **Educ. rev.** vol.34 no.70 Curitiba July/Aug. 2018. p.51-66.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009b, p. 17-102.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos Afro-Brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. *In*: Reunião Anual ANPED, 30., 2007. Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Caxambu, 2007.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Coleção tendências; v.4. Rio de Janeiro. Edição graal, 1983. 88p.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009. 176p.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.** [online], 2003, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

WACHOWICZ, Lílian Anna. O Ensino Superior e suas relações com a cultura. *In*: BARBOZA, Maria Auxiliadora Fidelis; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro.; COSTA, Maria do Perpetuo Socorro de Lima. (Orgs.). **Territórios da docência no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2017, p. 27-40.

WOODWART, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWART, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 133p.

Anexo I				
Resultado geral da busca – BDTD e CAPES				
Título	Ano	Instituição	Formato	Biblioteca
As adolescentes negras no discurso da Revista Atrevida	2009	UFMG	Dissertação	BDTD
Significados de ser branco - a brancura no corpo e para além dele.	2010	USP	Dissertação	BDTD
Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil	2014	UFMG	Tese	BDTD
“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil	2014	UNICAMP	Dissertação	BDTD
“Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais	2015	USP	Dissertação	BDTD
Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da periferia de São Paulo: um estudo a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento	2015	USP	Tese	BDTD
Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública	2015	PUC-RS	Dissertação	BDTD
Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública	2015	PUC-RS	Dissertação	BDTD
Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configuração tecidas na garantia do direito à educação superior pública	2015	PUC-RS	Dissertação	BDTD
Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900 -1940)	2016	USP	Tese	BDTD
Porque fomos sequestradas dos pés ao Último fio de cabelo : práticas pedagógicas no movimento de mulheres negras e a resignificação do corpo negro	2016	UFRPE	Dissertação	BDTD
Racismo y Educacion en el Uruguay Pos-Durban (2001-2018): relatos de experiencias de educadores/as afrodescendientes	2018	UFRGS	Dissertação	BDTD
Racismo y Educacion en el Uruguay Pos-Durban (2001-2018): relatos de experiencias de educadores/as afrodescendientes	2018	UFRGS	Dissertação	BDTD
Bento, Maria Aparecida Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 01/10/2002 169 f. Doutorado em Psicologia Escolar E do Desenvolvimento Humano Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Serviço de Biblioteca e Documentação do IPUSP	2002	USP	Tese	CAPES
Albuquerque, Janeslei Aparecida. O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: Imaginário, Poder e Exclusão Social. 01/01/2003 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná	2003	UFP	Dissertação	CAPES
Oliveira, Carolina dos Santos de. Adolescentes negras no discurso da Revista Atrevida. 01/08/2009 206 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação	2009	UFMG	Dissertação	CAPES

Alves, Luciana. Significados de ser branco - a brancura no corpo e para além dele. 01/04/2010 1 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	2010	USP	Dissertação	CAPES
Santos, Fernanda Gabriela Soares dos. Abrindo o Livro Das Suas Vidas: Trajetórias De Formação De Quatro Professoras Negras Autora: Fernanda Gabriela Soares Dos Santos Orientadora: Valeska Fortes De Oliveira Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de Junho De 2010. Palavras-Chave: Professoras Negras; Trajetórias; Histórias De Vida; Formação.' 01/06/2010 100 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Central e Setorial	2010	UFSM	Dissertação	CAPES
LABORNE, ANA AMELIA DE PAULA. Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. 29/08/2014 159 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação	2014	UFMG	Tese	CAPES
SANTIAGO, FLAVIO. "O meu cabelo é assim ... Igualzinho o da bruxa, todo armado." Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 26/02/2014 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: undefined	2014	UNICAMP	Dissertação	CAPES
MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais um olhar sobre a branquitude. 04/11/2015 180 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade Do Estado da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia.	2015	UNEB	Dissertação	CAPES
BASTOS, Janaina Ribeiro Bueno. "Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando": um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. 18/09/2015 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	2015	USP	Dissertação	CAPES
NOGUEIRA, Fernanda. Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública. 21/01/2015 179 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca central da PUC RS	2015	PUCRS	Dissertação	CAPES
SIQUEIRA, Mauro Torres. Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da periferia de São Paulo: um estudo a partir da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 16/09/2015 189 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	2015	USP	Tese	CAPES
SILVA, Priscila Elisabete da. Um projeto civilizatório e regenerador: reflexões sobre "raça" no projeto da Universidade de São Paulo (1900 -1940). 23/02/2016 367 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	2016	USP	Tese	CAPES

GODOI, Ana Cecilia Rodrigues dos Santos. Porque fomos sequestradas dos pés até o último fio de cabelo: práticas pedagógicas no movimento de mulheres negras e a ressignificação do corpo negro. 01/08/2016 98 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco	2016	UFRPE	Dissertação	CAPES
CRUZ, Joice Mari Ferreira da. “Limpeza, Poder e Privilégios”: Marcas da Branquitude entre Docentes da Educação Básica. 06/04/2018 109 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Luterana Do Brasil, Canoas Biblioteca Depositária: https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM258.pdf .	2018	ULBRA	Dissertação	CAPES
RAMIREZ, Martin Jose Fernandez. Racismo y Educación en el Uruguay Pos-Durban (2001-2018): relatos de experiencias de educadores/as afrodescendientes. 13/07/2018 144 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS	2018	UFRGS	Dissertação	CAPES
QUEIROZ, Monica Romitelli De. Invisível, implícito e dissonante: Percepções docentes da experiência de relações raciais à luz de Políticas Afirmativas em um curso de medicina. 28/02/2018 224 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: www.dbd.puc-rio.br	2018	PUC-RIO	Tese	CAPES
ALCARAZ, Rita de Cassia Moser. Políticas De Leitura Para A Infância No Município De Curitiba: O Livro Como Direito À Promoção Da Igualdade Racial. 28/03/2018 226 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.	2018	UFPR	Tese	CAPES

ANEXO II - A “educação” no catálogo de livros digitais lançados pela ABPN

PUBLICAÇÕES	ANO	INF.ADICIONAL	TIPO	ENDEREÇO ELETRÔNICO
I Catálogo de Diretórios de Grupos de Estudos e Pesquisas sobre a Temática Étnico-Racial no Brasil	2010	-	Catálogo	https://www.abpn.org.br/catalogos-abpn
I Catálogo ABPN - Docentes Universitários	2010	-	Catálogo	https://www.abpn.org.br/catalogos-abpn
I Catálogo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros	2010	-	Catálogo	https://www.abpn.org.br/catalogos-abpn
I Seminário Virtual da ABPN – Seminário de Fortalecimento Institucional	2010	-	Catálogo	https://www.abpn.org.br/catalogos-abpn
Mídia e racismo / Roberto Carlos da Silva Borges e Rosane Borges (orgs.). - Petrópolis, RJ : DP et Alii ; Brasília, DF : ABPN, 2012. 248p. (Negras e Negros : Pesquisa e Debates).	2012	Coleção "Negras e Negros : Pesquisa e Debates"	Livro	https://www.abpn.org.br/colecao-negras-e-negros
Questões urbanas e racismo / Renato Emerson dos Santos (Org.). –Petrópolis, RJ : DP et Alii ; Brasília, DF : ABPN, 2012. 400p. (Negras e negros : pesquisa e debates)	2012	Coleção "Negras e Negros : Pesquisa e Debates"	Livro	https://www.abpn.org.br/colecao-negras-e-negros
Saúde da população negra / Luís Eduardo Batista, Jurema Werneck e Fernanda Lopes, (orgs.). -- 2. ed. -- Brasília, DF : ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012.	2012	Coleção "Negras e Negros : Pesquisa e Debates"	Livro	https://www.abpn.org.br/colecao-negras-e-negros
Dossiê do Seminário Virtual Nacional: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Escola	2013		Catálogo	https://www.abpn.org.br/catalogos-abpn

ANEXO III - A “educação” nas publicações das revistas da ABPN	
PUBLICAÇÃO	EDIÇÃO
Dossiê Temático "Experiências de mulheres negras na produção do conhecimento" v. 1 n. 1 (2010)	Revista da ABPN Mar-Jun 2010
Dossiê Temático "Estudos Negros" v. 1 n. 2 (2010)	Revista da ABPN Jul-Out 2010
v. 1 n. 3 (2011)	Revista da ABPN Nov 2010 - Fev 2011
Dossiê "Mídia e Racismo" v. 2 n. 4 (2011)	Revista da ABPN Mar - Jun 2011
Dossiê Temático “Educação e Cultura Negra” v. 2 n. 5 (2011)	Revista da ABPN Jul - Out 2011
Dossiê Temático "Território: Perspectivas Atuais" v. 3 n. 6 (2012)	Revista da ABPN Nov 2011 - Fev 2012
v. 3 n. 7 (2012)	Revista da ABPN Mar - Jun 2012
v. 4 n. 8 (2012)	Revista da ABPN Jul - Out 2012
v. 5 n. 9 (2013)	Revista da ABPN Nov 2012 - Fev 2013
v. 5 n. 10 (2013)	Revista da ABPN Mar - Jun 2013
Dossiê Temático "Educação para a diversidade: a lei 10.639/03, avanços e recuos" v. 5 n. 11 (2013)	Revista da ABPN Jul - Out 2013
v. 6 n. 12 (2014)	Revista da ABPN Nov 2013 - Fev 2014
Dossiê Temático “Branquitude”v. 6 n. 13 (2014)	Revista da ABPN Mar - Jun 2014
Dossiê Temático “Raça, Ciência e Gênero”v. 6 n. 14 (2014)	Revista da ABPN Jul - Out 2014
v. 7 n. 15 (2015)	Revista da ABPN Nov 2014 - Fev 2015
Dossiê Temático “Saúde da População Negra” v. 7 n. 16 (2015)	Revista da ABPN Mar - Jun 2015
Dossiê Temático "Questões Étnico-Raciais e Linguagens" v. 7 n. 17 (2015)	Revista da ABPN Jul - Out 2015
Dossiê Temático "Educação, Quilombos e Ensino de História: paradigmas e propostas" v. 8 n. 18 (2016)	Revista da ABPN Nov 2015 - Fev 2016

Dossiê Temático "Estudos sobre o Negro e Educação" v. 8 n. 19 (2016)	Revista da ABPN Mar-Jun 2016
v. 8 n. 20 (2016)	Revista da ABPN Jul-Out 2016
Dossiê Temático "Diálogos e Perspectivas sobre a Questão Racial no Brasil" v. 9 n. 21 (2017)	Revista da ABPN Nov 2016 - Fev 2017
Dossiê Temático "Por uma produção de Ciência Negra: experiências nos currículos de Química, Física, Matemática, Biologia e Tecnologias" v. 9 n. 22 (2017)	Revista da ABPN Mar - Jun 2017
Dossiê Temático "Espaço, Águas e Territórios: uma análise socioespacial" v. 9 n. 23 (2017)	Revista da ABPN Jul - Out 2017
EDIÇÃO ESPECIAL - Caderno Temático: Saberes Tradicionais v. 9 (2017)	Revista da ABPN Dez 2017
EDIÇÃO ESPECIAL - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência v. 10 (2018)	Revista da ABPN Jan 2018
Dossiê Temático "Racismo, Saúde Mental e Território: Desafios Políticos e Epistemológicos na Clínica Ampliada" v. 10 n. 24 (2018)	Revista da ABPN Nov 2017 - Fev 2018
Dossiê Temático "Intelectuais negros e negras, séculos XIX-XXI: Desafios, projetos e memórias" v. 10 n. 25 (2018)	Revista da ABPN Mar - Jun 2018
EDIÇÃO ESPECIAL - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – Lei 10.639/03 na escola v. 10 n. Ed. Especial (2018)	Revista da ABPN Mai 2018
Dossiê Temático "Diáspora Africana: ações presentes e perspectivas para o futuro" v. 10 n. 26 (2018)	Revista da ABPN Jul - Out 2018



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a senhor/a

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa *A branquitude e o ensino superior: reflexos e desafios na prática docente*, de responsabilidade da pesquisadora Adelina Malvina Barbosa Nunes.

As investigações na temática racial têm se avolumado no campo da educação, mas, em sua grande maioria, são realizadas na Educação Básica, sendo a Educação Superior, a etapa de ensino responsável pela formação de docentes e outras profissões que poderão ou não também se tornar professores, se faz estratégico interrogar as tensões da educação para as relações étnico-raciais nesse espaço. Essa pesquisa pretende explorar o campo da educação superior com o objetivo de analisar os reflexos do racismo nessa etapa de ensino e decodificar as possíveis marcas da branquitude na prática docente de professores do ensino superior da Universidade Federal de Ouro Preto.

A sua participação direta consistirá em disponibilizar a(s) ementa(s) da(s) disciplina(s) lecionada(s) em 2018 e responder a uma entrevista semiestruturada, que será conduzida pela pesquisadora responsável. As suas respostas serão registradas por meio de gravação de áudio, e a entrevistadora pode anotar aspectos que julgar necessário. O risco da sua participação nessa entrevista é mínimo, mas pode despertar emoções adversas (irritação, angústia, impotência), que faz parte do processo em pesquisas que envolvem questões subjetivas, e pode causar alteração na sua rotina de trabalho, cansaço físico e mental, de modo que, para minimizar esses desconfortos, a entrevista será realizada no dia e no local que você preferir, e poderá ser interrompida e retomada em outro momento e, caso se sinta afetada(o) emocionalmente, sinto-me preparada para acolhê-la(o), como psicóloga e dar-lhe o devido encaminhamento para os serviços de apoio à saúde mental da UFOP, se for o caso.

A colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária e, mesmo que você tenha aceitado responder, ou até mesmo iniciado a entrevista, poderá desistir a qualquer momento, esse é um direito seu. Ao optar por não fazer parte desse

estudo, as informações da entrevista que, porventura já estiverem registradas, serão desconsideradas.

Você terá seu anonimato garantido, ou seja, em nenhum momento, seu nome ou outra informação que permita sua identificação por alguém serão divulgadas. As informações analisadas não serão associadas ao nome dos participantes em nenhum documento, relatório e/ou artigo que seja resultante da pesquisa. A participação na pesquisa não gerará custo financeiro para você e todo material coletado **ficará sob custódia da pesquisadora responsável, em arquivo eletrônico por um período de, no mínimo, cinco anos.**

Os resultados desta investigação serão disponibilizados por meio de dissertação de mestrado, de relatório técnico, de artigos científicos, de capítulos de livros, apresentações em seminários e em eventos relacionados ao tema. O principal benefício da pesquisa é contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas e sua potência na promoção da igualdade racial.

Para maiores esclarecimentos que se façam necessários disponibilizo meu e-mail para contato: adelinanunes.ufop@gmail.com.

Para esclarecimentos de dúvidas éticas, o contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP) / Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação é: Telefone: (31) 35591368. Endereço: Centro de Convergência, Campus Universitário, UFOP. E-mail: cep.propp@ufop.edu.br.

Termo de consentimento livre e esclarecido

Confirmando que li e/ou ouvi os esclarecimentos sobre a pesquisa *A branquitude e o ensino superior: reflexos e desafios na prática docente* e que compreendi qual é a sua finalidade e a minha participação nesse estudo. Sendo assim concordo em participar voluntariamente.

_____, ____/____/____

Assinatura do(a) voluntário(a)

APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Gostaria de saber como você se declara quanto à sua raça/cor?
- 2- Ainda em relação à raça/cor, como as pessoas à sua volta te heteroidentificam?
- 3- O que te motivou a participar dessa pesquisa?
- 4- Eu gostaria que você me contasse um pouco do seu percurso formativo de professor/a.
- 5- Como foi seu início da carreira na docência? (Qual instituição, processo, constituição da identidade de professor/a, expectativas profissionais?)
 - 5a - O que é, para você, ser um/a professor/a branco/a da Universidade Federal de Ouro Preto?
 - 5b- O que é, para você, ser um/a professor/a negro/a da Universidade Federal de Ouro Preto?
- 6a -O que é ser um/a mulher/homem branca/o?
- 6b - O que é ser um/a mulher/homem negra/o?
- 7- Há diferenças, para você, entre ser professor/a universitário/a branco/a e não branco/a?
- 8- Nesse tempo em que você trabalha na UFOP, algum professor não branco exerce/exerceu cargos de chefia nos departamentos na sua unidade acadêmica?
- 9- Você sabe dizer se existem professores de pertencimento racial diferente do seu no departamento? Você já trabalhou em conjunto com algum? Se sim, conte como foi.
- 10- A relevância de políticas discriminatórias positivas no Brasil, mesmo instituída, instiga debates sem consenso. Qual a sua opinião sobre 20% da reserva de vagas para cargos públicos federais, o que inclui cargos professores nas universidades públicas?
- 11- E em relação às reservas de vagas no acesso à graduação?
- 12- Você sabe como funciona esse sistema de cotas na UFOP?
- 13- Na sua percepção, houve alguma mudança de perfil dos alunos matriculados na sua disciplina desde que o sistema de cotas foi implantado pela UFOP, em 2008? Relate a sua percepção.
- 14- Como você nota o desempenho dos alunos ingressantes oriundos do sistema de cotas raciais?
- 15- Com aumento de alunos negros (pretos e pardos), você identifica algum impacto (mudança estrutura): na sua didática? No currículo do curso? Na ementa da disciplina que você leciona?
- 16- A sua disciplina contempla a História e Cultura Afrobrasileira, conforme regula a Lei nº. 10.639/2003?

17- Esta pesquisa aborda o racismo como estruturante da sociedade brasileira, que é atravessado por interseccionalidades, como as de gênero e classe. Você identifica formas como o racismo se faz presente na Universidade Federal de Ouro Preto?

APÊNDICE II – CONVITE PARA COLABORAÇÃO EM PESQUISA - FORMULÁRIOS GOOGLE

10/07/2019

Questionário

Questionário

Obrigada pelo interesse em colaborar com a nossa pesquisa.

Nosso estudo aborda os reflexos da branquitude na prática docente.

Este questionário tem por finalidade captar o interesse voluntário de participação na pesquisa, a partir do retorno dos / das consultadas será selecionado até 12 pessoas para etapa da entrevista, buscando garantir a representações de diferentes identificações, tais como raça/etnia, gênero, faixa-etária, instituto, entre outros, priorizando na seleção os docentes e as docentes que iniciaram o exercício até 31/12/2007.

Esta consulta ficará aberta entre os dias 26/06/2019 a 07/07/2019 .

Obs. Solicitamos o seu e-mail nesse formulário para que possamos a partir do seu preenchimento voluntário, estabelecer contato direto. Reforço que nenhuma informação que possa identificar o/a colaborador /a da pesquisa será divulgado. Pesquisa Aprovado Comitê de ética - Parecer 33.806-10.

Informações e contatos:

Pesquisadora : Adelina Nunes

Vínculo: Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE-UFOP

Orientação: Margareth Diniz

E-mail : adelina.nunes@aluno.ufop.edu.br

adelinanunes.ufop@gmail.com

Telefone: (31) 99210-7637

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Unidade acadêmica vinculado (a) *

Marque todas que se aplicam.

- Escola de Farmácia
- Escola de Minas
- Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS
- Instituto de Filosofia, Artes e Cultura - IFAC
- Instituto de Ciências Exatas e Biológicas - ICEB
- Escola de Nutrição
- Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD
- Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas - ICEA
- Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA
- Escola de Direito, Turismo e Museologia - EDTM/UFOP
- Centro Desportivo da UFOP - CEDUFOP
- Escola de Medicina

3. Qual o nome do seu Departamento ? *

10/07/2019

Questionário

4. Informe-nos mês e ano do início do exercício. *

5. Qual a sua identidade de gênero? *

6. Qual a sua idade? *

7. Qual a sua titulação máxima e a instituição que a obteve? *

8. Vínculo institucional efetivo atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Aposentado (a)
- Docente em exercício
- Não possui vínculo efetivo (voluntário)

9. Quais atividades você desempenha atualmente na instituição? *

Marque todas que se aplicam.

- Docência e pesquisa stricto sensu
- Docência e pesquisa iniciação
- Docência e extensão
- Cargo Gerencial/administrativo eletivo ou não.

10. Faz parte de algum grupo, movimento, organização, que discute sobre racismo? *

Marcar apenas uma oval.

- NEABI/UFOP
- Grupo de pesquisa ou estudo
- Associações Nacionais/Internacionais de pesquisa
- Órgão colegiado
- Movimentos sociais
- Outro: _____

11. Já participou de alguma capacitação/formação que tivesse como foco as relações raciais no Brasil? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não

10/07/2019

Questionário

12. Como você se identifica racialmente? *

 Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by
 Google Forms